

**ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN ESTUDIANTIL POR COMPETENCIAS EN
PROGRAMAS DE CONTADURIA PÚBLICA EN UNIVERSIDADES DE
BARRANQUILLA**

**JOSÉ DE JESÚS GARCÍA DÍAZ
JAIRO LUIS MÁRQUEZ RODRÍGUEZ**



UNIVERSIDAD DE LA COSTA “CUC”

FACULTAD DE EDUCACION

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN INVESTIGACIÓN

BARRANQUILLA

2017

**ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN ESTUDIANTIL POR COMPETENCIAS
EN PROGRAMA DE CONTADURIA PÚBLICA EN UNIVERSIDADES DE
BARRANQUILLA**

**JOSÉ DE JESÚS GARCÍA DÍAZ
C.C. 7.435.268
JAIRO LUIS MÁRQUEZ RODRÍGUEZ
C.C. 8.722.586**

**Trabajo presentado como requisito para optar al título de
Magister en Educación**

Dra. LISSETTE HERNANDEZ FERNANDEZ

Tutora



UNIVERSIDAD DE LA COSTA “CUC”

FACULTAD DE EDUCACION

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN INVESTIGACIÓN

BARRANQUILLA

2017

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, Abril 3 de 2017

Agradecimientos

A Dios por darme la vida y su acompañamiento en el día a día.

A mis padres porque han sido mi fortaleza en todos los caminos que he recorrido.

A mi esposa Elvia Teresa Quiroga de García por su amor, comprensión, dedicación y acompañamiento en esta maravillosa tarea.

A mis hijos, Ledis García Quiroga y Yuli García Quiroga porque fortalecen mi diario vivir.

A nuestra tutora Lissette Hernández Fernández por su paciencia y dedicación en las asesorías en esta investigación.

José de Jesús García Díaz

Agradecimientos

A Dios por darme la vida y su acompañamiento en el día a día.

A mi madre porque ha sido mi fortaleza en todos los caminos que he recorrido.

A mi esposa Ela Margarita Moreno Monterrosa por su amor, comprensión, dedicación y acompañamiento en esta maravillosa tarea.

A mis hijos, Laura Valentina Márquez Moreno y Jairo Luis Márquez Moreno porque fortalecen mi diario vivir.

A nuestra Tutora Lissette Hernández Fernández por su paciencia y dedicación en las asesorías en esta investigación.

Jairo Luis Márquez Rodríguez

Contenido

	pág.
Introducción	16
Capítulo I	22
1. Planteamiento del Problema	22
1.1. Descripción del problema.....	22
1.2. Formulación del problema	32
1.3. Sistematización.....	32
1.4. Objetivos	33
1.4.1. Objetivo general	33
1.4.2. Objetivos específicos:.....	33
1.5. Justificación.....	34
1.6. Delimitación	37
Capítulo II.....	38
2. Marco Referencial.....	38
2.1. Antecedentes históricos.....	38
2.2. Antecedentes de la investigación	53
2.3. Marco teórico	58
2.3.1. Evaluación.	58
2.3.2. Currículo.....	71
2.3.3. Competencias y evaluación por competencias	75
2.3.4. Estrategias de evaluación.....	79
Capítulo III.....	98
3. Marco Metodológico.....	98
3.1. Enfoque Epistemológico	101
3.2. Tipo de diseño de investigación	101
3.3. Métodos de investigación.....	102
3.4. Tipo de Investigación	103
3.5. Población y muestra	103
3.6. Técnicas e instrumentos	104

Capítulo IV.....	105
4. Competencias estudiantiles en los programas de Contaduría Pública en las Universidades de Barranquilla.....	105
4.1. Competencia y perfiles del programa de contaduría pública de la Universidad del Atlántico.....	127
4.1.1. Competencias del programa.....	127
4.1.2. Perfiles definidos.....	128
4.1.3. El plan general de estudios representado en créditos académicos.....	129
4.1.3.1. Núcleos de formación.....	130
4.1.3.2. Áreas de formación del plan de estudio.....	130
4.1.4. Determinación de las estrategias pedagógicas y evaluativas apropiadas para la obtención de los logros.....	132
4.1.4.1. Campos de acción.....	132
4.2. Competencias y perfiles del programa de Contaduría Pública de la Universidad Autónoma del Caribe.....	135
4.2.1. Perfiles del programa.....	135
4.2.1.1. Perfil general.....	135
4.2.1.2. Perfil ocupacional.....	135
4.2.1.3. Perfiles del profesional.....	136
4.2.1.4. Competencias del programa de contaduría pública de la Universidad Autónoma del Caribe.....	136
4.3. Competencias del programa de contaduría pública de la Universidad de la Costa.....	137
4.3.1. Competencias genéricas.....	137
4.4. Competencias y perfiles del programa de Contaduría Pública de la Universidad Libre.....	140
4.4.1. Propósitos de formación.....	140
4.4.2. Principios.....	141
4.4.3. Criterios.....	142
4.4.4. Competencias.....	143
4.4.5. Perfiles del egresado.....	145
4.5. Competencias y perfiles del programa de contaduría pública de la Universidad Simón Bolívar.....	146

4.5.1. Propósitos de formación.....	146
4.5.1.1. <i>Propósito General</i>	146
4.5.1.2. <i>Propósitos Específicos</i>	146
4.5.2. Competencias del programa de contaduría pública.....	147
4.5.3. Perfiles de formación.....	151
Capítulo V.....	154
5. Estrategias de Evaluación Estudiantil en Universidades en Barranquilla	154
5.1. Universidad Simón Bolívar.....	157
5.2. Universidad Autónoma del Caribe.....	164
5.3. Universidad del Atlántico.....	170
5.4. Universidad Libre.....	176
5.5. Universidad de la Costa.....	182
Capítulo VI.....	188
6. Competencias impartidas en los Programas de Contaduría Pública en las Universidades de Barranquilla.....	188
6.1. Universidad Simón Bolívar.....	191
6.2. Universidad Autónoma del Caribe.....	220
6.3. Universidad del Atlántico.....	243
6.4. Universidad Libre.....	273
6.5. Universidad de la Costa.....	305
Capítulo VII.....	338
7. Comparación entre las Competencias y las Estrategias Evaluativas empleadas en los Programas de Contaduría en las Universidades de Barranquilla	338
Capítulo VIII.....	348
8. Componentes de una Estrategia de Evaluación a estudiantes de Contaduría Pública que contemple Competencias Genéricas y Especificas acordes al Mercado.....	348
Conclusión y Propuesta.....	357
Referencias.....	362
Anexos	372

Lista de Figuras

		pág.
Figura 1	Distribución proporcional de créditos por áreas de formación del plan de estudios de contaduría vigente.....	130
Figura 2	Universidad Simón Bolívar. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias.....	161
Figura 3	Universidad Autónoma del Caribe. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias.....	167
Figura 4	Universidad del Atlántico. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias.....	174
Figura 5	Universidad Libre. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias.....	179
Figura 6	Universidad de la Costa. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias.....	186
Figura 7	Universidad Simón Bolívar. Nivel de importancia de las cinco principales competencias genéricas.....	204
Figura 8	Universidad Simón Bolívar. Nivel de importancia de las cinco primeras competencias específicas.....	219
Figura 9	Nivel de importancia competencias genéricas, Universidad Autónoma.....	231
Figura 10	Universidad Autónoma del Caribe. Nivel de importancia de las cinco principales competencias específicas.....	243
Figura 11	Universidad del Atlántico. Nivel de importancia de competencias genéricas.....	256
Figura 12	Nivel de importancia de las cinco principales competencias específicas. Universidad del Atlántico.....	271
Figura 13	Nivel de importancia de las cinco principales competencias genéricas. Universidad Libre.....	287
Figura 14	Nivel de importancia de las cinco principales competencias específicas. Universidad Libre.....	303
Figura 15	Universidad de la Costa. Nivel de importancia de las cinco principales competencias genéricas.....	318
Figura 16	Universidad de la Costa nivel de importancia de las 5 principales competencias específicas.....	331

Lista de Tablas

		pág.
Tabla 1	Atributos y variabilidad en el uso de matrices de valoración o rubricas.....	89
Tabla 2	Estándares internacionales de educación (IES).....	114
Tabla 3	Áreas y componentes para la formación integral de un contador público.....	116
Tabla 4	Competencias según el examen de calidad para la educación superior ECAES.....	117
Tabla 5	Áreas y componentes de la profesión de la contaduría pública.....	118
Tabla 6	Saber Pro: Competencias genéricas y específicas evaluadas.....	120
Tabla 7	Dimensiones de las competencias estudiantiles a considerar en los programas de contaduría pública de las universidades en Barranquilla, Colombia.....	123
Tabla 8	Áreas de formación de acuerdo con la resolución MEN no. 3459 de 2003 en el plan de estudios de contaduría vigente.....	131
Tabla 9	Asignaturas de referencia empleadas para la estrategia de evaluación estudiantil por competencias.....	155
Tabla 10	Asignaturas de referencia empleadas para las estrategias de evaluación estudiantil por competencias (Universidad Simón Bolívar).....	157
Tabla 11	Universidad Simón Bolívar. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias. Valoración según su empleo o uso.....	159
Tabla 12	Resultado de las tabulaciones de las estrategias utilizadas para la evaluación por competencias en estudiantes, Universidad Simón Bolívar.....	163
Tabla 13	Universidad Autónoma del Caribe. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias. Valoración según su empleo o uso.....	165
Tabla 14	Asignaturas de referencia empleadas para la estrategia de evaluación estudiantil en la Universidad Autónoma del Caribe.....	167
Tabla 15	Resultado de las tabulaciones de las estrategias utilizadas para la evaluación por competencias en estudiantes, Universidad Autónoma del Caribe.....	168
Tabla 16	Universidad del Atlántico. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias. Valoración según su empleo o uso.....	171
Tabla 17	Asignaturas de referencia empleadas para la estrategia de evaluación estudiantil en la Universidad del Atlántico.....	173
Tabla 18	Resultado de las tabulaciones de las estrategias utilizadas para la evaluación por competencias en estudiantes, Universidad del Atlántico.....	174
Tabla 19	Universidad Libre. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias. Valoración según su empleo o uso.....	177
Tabla 20	Asignaturas de referencia, empleadas para las estrategias de evaluación estudiantil por competencia. Universidad Libre.....	179

Tabla 21	Resultado de las tabulaciones de las estrategias utilizadas para la evaluación por competencias en estudiantes, Universidad libre.....	180
Tabla 22	Universidad de la Costa. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias. Valoración según su empleo o uso.....	183
Tabla 23	Asignaturas de referencia empleadas para las estrategias de evaluación estudiantil por competencias. Universidad de la Costa.....	185
Tabla 24	Resultado de las tabulaciones de las estrategias utilizadas para la evaluación por competencias en estudiantes, Universidad de la Costa.....	187
Tabla 25	Competencias específicas impartidas en los programa de contaduría pública en las Universidades de Barranquilla.....	188
Tabla 26	Competencias genéricas impartidas en los programa de contaduría pública en las Universidades de Barranquilla.....	189
Tabla 27	Resultado en el nivel de importancia de las competencias impartidas por el profesor y las competencias consideradas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura.....	191
Tabla 28	Universidad Simón Bolívar. Nivel de importancia de las competencias genéricas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura.....	196
Tabla 29	Competencias genéricas más importantes según opinión del profesor de su materia. Universidad Simón Bolívar.....	202
Tabla 30	Asignaturas de referencia en el instrumento.....	202
Tabla 31	Orden de importancia competencia genérica. Universidad Simón Bolívar.....	203
Tabla 32	Universidad Simón Bolívar. Nivel de importancia de las competencias específicas para la asignatura impartida por el profesor.....	205
Tabla 33	Universidad Simón Bolívar. Nivel de importancia de las competencias específicas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura.....	210
Tabla 34	Las cinco competencias específicas más importantes según opinión del profesor de su materia. Universidad Simón Bolívar.....	217
Tabla 35	Orden de importancia competencia específicas. Universidad Simón Bolívar.....	218
Tabla 36	Asignaturas de referencia evaluadas en el instrumento. Universidad Autónoma del Caribe.....	220
Tabla 37	Nivel de importancia de las competencias genéricas para la asignatura impartida por el profes. Universidad Autónoma del Caribe.....	221
Tabla 38	Nivel de importancia de las competencias genéricas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura. Universidad Autónoma del Caribe.....	225
Tabla 39	Las cinco competencias genéricas más importantes según opinión del profesor de su materia. Universidad Autónoma del Caribe.....	230
Tabla 40	Orden de importancia competencia genéricas. Universidad Autónoma del Caribe.....	230

Tabla 41	Universidad Autónoma del Caribe. Nivel de importancia de las competencias específicas para la asignatura impartida por el profesor.....	232
Tabla 42	Universidad Autónoma del Caribe. Nivel de importancia de las competencias específicas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura.....	237
Tabla 43	Las cinco competencias específicas más importantes según opinión del profesor de su materia. Universidad Autónoma del Caribe.....	242
Tabla 44	Orden de importancia competencia específicas. Universidad Autónoma del Caribe.....	242
Tabla 45	Asignaturas de referencia evaluadas en el instrumento. Universidad del Atlántico.....	244
Tabla 46	Universidad del Atlántico. Nivel de importancia de las competencias genéricas para la asignatura impartida por el profesor.....	245
Tabla 47	Universidad del Atlántico. Nivel de importancia de las competencias genéricas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura.....	250
Tabla 48	Las cinco competencias Genéricas más importantes según opinión del profesor de su materia. Universidad del Atlántico.....	256
Tabla 49	Orden de importancia competencia genérica. Universidad del Atlántico.....	257
Tabla 50	Universidad del Atlántico. Nivel de importancia de las competencias específicas para la asignatura impartida por el profesor.....	259
Tabla 51	Universidad del Atlántico. Nivel de importancia de las competencias específicas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura.....	264
Tabla 52	Las cinco competencias específicas más importantes según opinión del profesor de su materia. Universidad del Atlántico.....	270
Tabla 53	Orden de importancia competencia específicas. Universidad del Atlántico.....	272
Tabla 54	Asignaturas de referencia evaluadas en el instrumento. Universidad Libre.....	274
Tabla 55	Nivel de importancia de las competencias genéricas en la asignatura impartida por el profesor, Universidad Libre.....	275
Tabla 56	Nivel de importancia de las competencias genéricas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura, Universidad Libre.....	280
Tabla 57	Las cinco competencias Genéricas más importantes según opinión del profesor de su materia.....	286
Tabla 58	Orden de importancia competencia genéricas. Universidad Libre.....	288
Tabla 59	Universidad Libre. Nivel de importancia de las competencias específicas para la asignatura impartida por el profesor.....	290
Tabla 60	Universidad Libre. Nivel de importancia de las competencias específicas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura.....	295
Tabla 61	Las cinco competencias específicas más importantes según opinión del profesor de su materia. Universidad Libre.....	301
Tabla 62	Orden de importancia competencia específicas. Universidad Libre.....	301

Tabla 63	Asignaturas de referencia evaluadas en el instrumento. Universidad de la Costa.....	305
Tabla 64	Universidad de la Costa. Nivel de importancia de las competencias genéricas para la asignatura impartida por el profesor.....	307
Tabla 65	Universidad de la Costa. Nivel de importancia de las competencias en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura.....	311
Tabla 66	Las cinco competencias Genéricas más importantes según opinión del profesor de su materia. Universidad de la Costa.....	316
Tabla 67	Orden de importancia competencia genérica. Universidad Costa.....	317
Tabla 68	Universidad de la Costa. Nivel de importancia de las competencias específicas para la asignatura impartida por el profesor.....	319
Tabla 69	Universidad de la Costa. Nivel de importancia de las competencias en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura.....	324
Tabla 70	Las cinco competencias específicas más importantes según opinión del profesor de su materia. Universidad Costa.....	330
Tabla 71	Orden de importancia competencia específica. Universidad Costa.....	331
Tabla 72	Universidad de la Costa nivel de importancia de las 5 principales competencias específicas.....	334
Tabla 73	Las cinco competencias específicas más importantes según los directores de programa.....	336
Tabla 74	Comparativo de competencias y estrategias en la Universidad Simón Bolívar.....	340
Tabla 75	Comparativo de competencias y estrategias en la Universidad Autónoma del Caribe.....	341
Tabla 76	Comparativo de competencias y estrategias en la Universidad del Atlántico.....	342
Tabla 77	Comparativo de competencias y estrategias en la Universidad Libre.....	343
Tabla 78	Comparativo de competencias y estrategias en la Universidad de la Costa.....	345

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo exponer estrategias de evaluación estudiantil que contemplen competencias genéricas y específicas en los programas de contaduría pública en las universidades de Barranquilla, considerando los aportes de entidades o instancias nacionales e internacionales que abordan tal objetivo, la población está integrada por todas las universidades con asiento en Barranquilla que poseen programas de contaduría pública, y como muestra de estudio se consideraron las cinco (5) universidades con los programas de contaduría pública de mayor antigüedad: Universidad del Atlántico, Universidad Libre, Universidad Autónoma del Caribe, Universidad Simón Bolívar y Universidad de la Costa. Esta investigación sigue un enfoque cuantitativo, con un tipo de estudio descriptivo, en ella se buscó, mediante la recolección objetiva de datos, la percepción que tienen docentes y directivos acerca de las competencias utilizadas en un aula de clase, y fundamentado en el análisis e interpretación se derivaron estrategias de intervención pedagógica, basadas en competencias, en el proceso de enseñanza.

Palabras clave: Estrategias, docente, competencias, evaluación, enseñanza, pedagogía, programa de contaduría.

Abstract

This research aims to expose strategies that address student assessment generic and specific skills in public accounting programs at universities in Barranquilla, considering the contributions of entities or national and international bodies that address this objective. As population and sample five (5) influential universities were studied in the city of Barranquilla. This research is a quantitative approach with a kind of descriptive study, it was sought to formulate, by objective data collection, the perception that teachers and administrators about the skills used in a classroom, and based on analysis and interpretation derive pedagogical intervention strategies based on competence in the teaching process.

Keywords: Strategies, student, teacher, skills, assessment, teaching, pedagogy, accounting program.

Introducción

Desde las sociedades más primitivas se encontraron unos rituales que permitían a sus miembros ganar un derecho dentro de la comunidad, de igual forma al adentrarnos en la historia de la educación, se encuentra como réplica de lo mencionado la aplicación de exámenes rigurosos que permitían al individuo subir de estamento y al poder público, poder seleccionar a las personas con capacidad para gobernar.

El caso más sobresaliente se dio en la dinastía china en donde los elegidos mediante la aplicación de exámenes formaban parte de la élite gobernante. En la edad media el examen permitía el reconocimiento de un saber ante una comunidad académica que otorgaba un título profesional.

Otro espacio de aplicación y experimentación del uso de los exámenes, ha sido el de los cuarteles, donde por su carácter de cumplimiento de órdenes de arriba abajo, se emplea a los soldados rasos en la ejecución del test, pruebas objetivas que exigen destrezas de máxima exactitud, para ser calificadas y premiadas con medallas y aplausos a los que menos errores obtengan en su ejercitación repetitiva de las salvas y tiros al polígono. Esa forma de examinación y estímulo, se combina con el régimen de fuerte disciplina, obediencia sin discusión, respuesta individual nunca grupal, que le da precisamente el carácter de cuartel, que no en pocas ocasiones asume el reglamento en escuelas y colegios.

La historia en el tránsito de lo que es considerado un “examen”, ha traído importantes repercusiones tanto para alumnos, maestros, padres y familia en general.

Estos señalamientos se hacen para diferenciar la incursión que produce la llamada evaluación, generada por la presencia empresarial e industrial.

Los programas de adiestramiento de personal y las técnicas de evaluación del “producto obtenido”, o del hombre –máquina, son similares a los usados por las escuelas, o mejor, los que emplean en las mismas, es la reproducción del rendimiento evaluativo de las empresas.

En la década de los treinta de este siglo, se generalizó entre las grandes empresas de los Estados Unidos, el uso de la escala estimativa o ficha de trabajo “rating scale”, para la evaluación de méritos del personal.

Se empleaba una tarjeta individual en la que se rotulaban diversos aspectos del trabajo o del comportamiento del obrero, cuya evaluación interesa a la empresa, como cantidad y calidad del trabajo, la iniciativa para perfeccionar la producción, la cooperación con los jefes, la asistencia y puntualidad, entre otros. Se les califica conforme a una escala de grados cualitativos “como siempre superior” “a veces superior” “siempre satisfactorio”, “generalmente aceptable”. El uso principal de esta evaluación es la promoción a empleos superiores a quienes por su laboriosidad y sumisión han recibido altas puntuaciones.

Se introducen conceptos de evaluación como el de Tyler (1973, p. 2) que dice: “es una constante comparación de los resultados de aprendizaje, de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza”, citado por Galo Adan Clavijo en la Evaluación del proceso de formación (1973, p. 2).

Pero el tránsito del examen a la evaluación, no tiene una línea divisoria por lo acentuado de su uso en forma indistinta. ¿Dónde termina el examen y en donde comienza la evaluación? Es algo aun por establecer, tal como lo señala la Ley 088 (1976) en su artículo 8, se establece la promoción automática de un grado a otro como mecanismo de promoción en básica primaria, en todas las instituciones de educación formal del país.

En Colombia, los conceptos sobre evaluación han venido evolucionando en forma paralela a los cambios que ha sufrido la concepción misma de la educación.

A partir del decreto 1962 de 1.969, por el cual se promovió la diversificación en el país, y luego con la reforma de la educación media, por el cual se establece la enseñanza media diversificada en el país, mediante el decreto 68 de 1974, se producen algunos cambios significativos en la concepción de evaluación, considerándose como una componente integral y permanente del proceso docente, y con el decreto 1860 de Agosto 3 de 1994, en lo referente a las normas reglamentarias que deben aplicarse al servicio público de educación formal que presten los establecimientos educativos del Estado, los privados, los de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro, tendiente a favorecer la calidad, continuidad y universalidad del servicio público de la educación, y al mismo tiempo el mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos. Siendo el objeto de servicio, lograr el cumplimiento de los fines de la educación definido en la ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por el cual el Congreso de la Republica expide esta llamada Ley General de la Educación.

En 1984 se promulga la resolución 1786, por la cual se adoptan técnicas y procedimientos para la promoción escolar de los alumnos, esta resolución a pesar de sus aportes progresistas en el campo de la evaluación no fue clara ni precisa en algunos aspectos. Pero en Agosto 3 de 1.987 mediante el decreto 1.469 el Gobierno Nacional reglamenta el artículo 8° del decreto ley 088 de 1.976 sobre la promoción automática, el cual introduce un nuevo concepto que denominó evaluación escolar. Esta se define como el proceso de seguimiento y valoración permanente del estado en que se encuentra la institución educativa frente a los fines y objetivos del sistema educativo colombiano. Este nuevo decreto en su artículo 2°, literal b, dice: promoción automática, el proceso por medio del cual después de un seguimiento permanente de evaluación

escolar, todo niño que cursa un grado en el nivel de educación básica primaria, es promovido al grado siguiente al finalizar el año lectivo, o antes, si sus capacidades y logros lo permiten.

Posteriormente, en la década de los noventa aparece la ley 30 (Dic. 28/92) por la cual se organiza el servicio público de educación superior; mediante esta ley se crea el sistema nacional de acreditación (Art. 53) y la autoevaluación institucional como tarea permanente de las instituciones de educación superior para el proceso de la acreditación (Art. 55). Luego es promulgada por el Gobierno Nacional la Ley General de la Educación (Ley 115 de Feb. 8/94) la cual señala las normas generales para regular el servicio público de la educación. Esta ley dedica el capítulo 3 a la evaluación, manifiesta en su artículo 80, que de conformidad con el artículo 67 de la constitución política el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad y el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un sistema nacional de evaluación de la educación que opere en coordinación con el servicio nacional de pruebas Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES).

Luego, en agosto 3 de 1.994, el gobierno expide el Decreto 1860 reglamentario de la ley 115, en el que en su capítulo 6 se refiere a la evaluación y promoción, manifestando en su artículo 47, que en el plan de estudio deberá incluirse el procedimiento de evaluación de los logros del alumno y que la evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará con informes descriptivos que respondan a estas características.

Con base a lo señalado anteriormente es que la presente investigación se inspiró, específicamente, en lo relativo a formular estrategias de evaluación estudiantil en los programas de contaduría pública en las universidades de Barranquilla, partiendo para tal fin de la

indagación sobre las competencias genéricas y específicas declaradas e impartidas, y de su inclusión o consideración en el sistema de evaluación de estos programas.

En este sentido la presente investigación se estructura a través de la siguiente secuencia por capítulo:

El capítulo I, denominado planteamiento del problema, desarrolla lo relativo al problema de investigación, formulación, sistematización, objetivos, justificación y delimitación de la investigación.

El capítulo II, denominado marco referencial de la investigación, desarrolla lo relativo a los antecedentes históricos, antecedentes de investigación y marco teórico.

El capítulo III, denominado marco metodológico, desarrolla lo relativo al enfoque epistemológico, tipo de diseño de investigación, método de investigación, tipos de la investigación, población y muestra, y técnicas e instrumentos.

El capítulo IV, competencias estudiantiles en los programas de contaduría pública en las universidades de Barranquilla, como su nombre lo indica, hace un recuento de los objetivos y aptitudes que cada estudiante debe alcanzar en su crecimiento académico.

El capítulo V, describe las estrategias de evaluación estudiantil aplicadas en los programas de contaduría pública en las universidades de Barranquilla.

El capítulo VI, denominada competencias impartidas en los programas de contaduría pública en las universidades de barranquilla, se centra en presentar las competencias genéricas y específicas, proporcionadas a los estudiantes por parte del cuerpo docente, considerando los aportes de entidades o instancias nacionales e internacionales que abordan tal objetivo.

El capítulo VII, presenta una comparación entre las competencias y las estrategias evaluativas empleadas en los programas de contaduría pública en las universidades de Barranquilla.

El capítulo VIII, componentes de una estrategia de evaluación a estudiantes de contaduría pública, que contemplen competencias genéricas y específicas acorde al mercado actual.

Capítulo I

1. Planteamiento del Problema

1.1. Descripción del problema

La educación se concibe como un derecho pleno y una condición necesaria para vivir dignamente y contribuir al desarrollo de la sociedad; por ello es acertado el criterio de que la calidad educativa está presente cuando se ofrece igualdad de oportunidades para el éxito, y permite el logro de altos niveles educativos con contenidos culturales coherentes con las necesidades y aspiraciones de los estudiantes.

La preocupación por la calidad de la educación debe incidir también en la prevención del retraso escolar, en la atención individualizada para el desarrollo pleno de todas las potencialidades de los estudiantes, ubicándolos como protagonistas de un proceso de participación consciente en el que puedan imaginar, descubrir, aportar soluciones, experimentar, lo que conduce inevitablemente al logro de destrezas y valores de los que se mencionan en todos los ámbitos educativos.

En América Latina la tasa de analfabetismo, deserción y repitencia es elevada y guarda estrecha relación con el proceso evaluativo que se lleva a cabo en las instituciones educativas. Esta situación se ha dado porque se ha reducido la práctica evaluativa a la asignación de calificaciones que miden conocimientos para promover a los estudiantes de un grado a otro. De ahí que se requiere una evaluación con enfoque cualitativo, enfatizando en los procesos más que en los objetivos y en los resultados, pues la misión de la evaluación es facilitar un proceso plural y democrático, promoviendo una acción participativa con el fin de construir modelos alternativos de evaluación.

En las universidades de Barranquilla, en los programas de contaduría pública el proceso evaluativo siempre ha estado enmarcado en el sistema tradicional cuantitativo en la escala de 0 a 5. Por disposición interna de los consejos académicos está establecido que durante el semestre se practiquen exámenes parciales y un examen final, dándole a cada uno porcentaje para determinar la nota definitiva.

La formación que se está ofreciendo en los programas de contaduría pública en las universidades de Barranquilla, especialmente en lo que tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes y de los procesos de formación del estudiante está generando consecuencias no deseadas en la calidad de la educación.

Actualmente la evaluación de los estudiantes en los programas de contaduría pública presentan falencias en los siguientes aspectos: evalúan memoria no reflexiva, contenidos curriculares sin ningún tipo de análisis, no se evalúa desarrollo de pensamiento, no se evalúa desarrollo humano, valores, ética, y capacidad de reflexión; porque tampoco se están posibilitando estos procesos.

Las evaluaciones, en algunos casos, no se preparan y son producto de la improvisación. Falencias en los métodos para evaluar, y en el peor de los casos los estudiantes optan por la copia o utilizan otras formas de pasar la asignatura, o acuden a los diferidos, a la repitencia de asignaturas y la deserción, y todo esto como consecuencia de la práctica de una evaluación cuyo propósito no es el de contribuir a la formación integral de los estudiantes si no el de comprobar si la información que se llevó al aula fue memorizada. Esas afirmaciones son producto de apreciaciones personales como docentes de los programas de contaduría pública en la Universidad del Atlántico e informaciones obtenidas en forma verbal de docentes de otras universidades de Barranquilla.

La anterior situación trae como consecuencia que la formación del estudiante no sea la más adecuada debido a sus limitaciones en cuanto al análisis y solución de problemas, dominio de un método, capacidad asociativa y sus relaciones cognoscitivas, afectivas y de desempeño en el transcurso o conclusión del programa.

Sobre la base de lo planteado, se devela la importancia y la necesidad de revisar críticamente los actuales enfoques evaluativos del programa de contaduría pública de las universidades de Barranquilla, tendiente a la racionalización y mejoramiento de su accionar.

Teniendo en cuenta la necesidad de propender por un mejoramiento en la calidad de la educación en las universidades de Barranquilla, y en especial en el programa de contaduría pública, se deriva la presente investigación, la cual tiene como objetivo formular estrategias de evaluación estudiantil en los programas de contaduría pública en las universidades de Barranquilla que contemplen competencias genéricas y específicas acordes al mercado.

Para la formación de un profesional de la contaduría pública acorde con las exigencias del mercado es importante que el proceso de evaluación cuente con unas estrategias pedagógicas adecuadas que permitan evaluar competencias en las áreas de: 1. formación básica que incluye conocimientos de matemática, estadística, economía, ciencias jurídicas y administrativa en los estudiantes. 2. Formación profesional: incluye conocimientos y prácticas de los siguientes componentes: a. Ciencias contables y financieras, b. Formación organizacional, c. Información con competencias necesarias para la búsqueda, el análisis y divulgación de la información, como también para la evaluación y gerencia de sistemas de información con fines financieros y contables, d. Regulación. 3. Área de formación socio humanística en los estudiantes, y de esta manera encontrar estrategias pedagógicas para desarrollar las competencias de las anteriores áreas.

El desarrollo del proceso evaluativo debe estar acorde con los lineamientos de las instituciones de educación superior, y en concordancia con las normas vigentes, a fin de establecer la mejor de las relaciones con los estudiantes para que el encuentro sano con el saber, propicie éxito con el futuro de los estudiantes.

Pocas veces los maestros analizan los resultados generales, porcentajes de aprobados y reprobados obtenidos por sus alumnos. Y lo que es lamentable es que nunca se trazan correctivos para evitar la catástrofe académica en las próximas evaluaciones.

La evaluación no bien dirigida en los programas de contaduría pública da lugar a la deshonestidad y falta de transparencia por parte del estudiante y el profesor, ante un proceso mal llevado los estudiantes afrontan actitudes como la deserción del programa o la repetición de asignaturas que conllevan a la promoción por inercia.

Por todo lo anterior, la presente investigación se convierte en una posibilidad que tienen los programas de contaduría pública, de universidades de Barranquilla de generar condiciones, ámbitos y estrategias apropiados que permitan transformar los procesos de evaluación.

Y de la misma forma identificar los actuales métodos de evaluación, analizando los elementos teóricos - conceptuales que están utilizando actualmente los docentes para evaluar los procesos de desarrollo de los estudiantes en los programas de contaduría pública, y diseñar estrategias pedagógicas que permitan hacer de la evaluación un proceso de formación de pensamiento y el desarrollo de competencias para un buen desempeño del profesional de la contaduría pública.

Con la presente investigación se llega a proponer alternativas pedagógicas para fortalecer las prácticas evaluativas que conlleven a la construcción de aprendizajes significativos y al

mejoramiento de la calidad de la educación de los programas de contaduría pública de universidades de Barranquilla.

La evaluación tiene que ver con el desarrollo del estudiante, con los procesos pedagógicos y los procesos organizacionales. La evaluación juega un papel importante como factor dinamizador de cambio, como elemento de construcción de conocimientos y para orientar la vida cotidiana en las instituciones, de acuerdo con las necesidades e intereses de su medio particular.

El proceso educativo debe involucrar una escala de valores de carácter social e integral, no reducido a un campo aislado de la actividad, sino que involucre el conjunto total de esferas en las que el individuo se desarrolla para rescatar su esencia humana.

Esta investigación es importante porque plantea estrategias pedagógica encaminada a evaluar los aprendizajes mediante la cual el docente debe trazar lineamientos que favorezcan la autorregulación del estudiante para que este sea un verdadero sujeto de su aprendizaje, para que logre un pensamiento crítico necesario para su desarrollo intelectual, es decir que sea objetivo, que comprenda sistemáticamente los procesos de la realidad, que reconozca su carácter definido, y a la vez, que sepa relacionar lo pasado y lo presente en función del futuro, que sea reflexivo y crítico, con un alto sentido de responsabilidad profesional vinculado con la práctica.

El problema de evaluación escolar se ubica no solamente en la necesidad de establecer criterios y normas precisas para la calificación y promoción de los alumnos; la problemática es mucho más compleja y fundamentada en la crisis del mismo sistema educativo colombiano, junto con los procesos de desarrollo y cambio acelerado de otras disciplinas o áreas estrictamente relacionadas con la evaluación de la educación.

En el contexto educativo, las prácticas evaluativas en las instituciones educativas, así como las normas reglamentarias que orientan dichas acciones, plantean problemáticas de diversa índole que ameritan soluciones profundas y urgentes.

En aras de analizar la situación problemática planteada a la luz de enfoques y paradigmas que iluminen y ayuden a reflexionar y a proponer soluciones, se ha retomado, aportes de los enfoques del paradigma constructivista de David Ausubel (1963, 54-58), las teorías de constructivismo de Vygotsky (1978, p. 30) en comparación con las teorías de Scriven (1967, p. 2), Cronbach (1963, p. 43), Stufflebeam (1971, p.43), Alkin y Tyler (1973, p. 43) citados por Landazury y Márquez (2000, p. 43), Bernstein (1990, p. 43), la acción comunicativa y los aportes de Ángel Díaz Barriga y Kyale, (2007, p. 32), Valera (2009, p. 4). Además las teorías de Piaget Jean (1962, p. 42) citado por Landazury y Márquez (2000, p. 42-43).

También es importante señalar el aporte del grupo de Sevilla en cabeza de Porlam Rafael (1994, p. 20), cuyo enfoque de investigación incluye la pregunta sobre ¿Qué y cómo evaluar? dentro de los componentes de los modelos pedagógicos, que caracteriza como tradicionales, tecnológicos, constructivistas, además de las publicaciones sobre la evaluación y la formación de maestros de las escuela experimental y los aportes del grupo de la Universidad Pedagógica Nacional desde 1994.

Con base en los aportes de los autores mencionados se analizan y propondrán una serie de estrategias de evaluación que permitan el desarrollo de aprendizajes mucho más significativos en los estudiantes, ya que a través de estos es en donde se reconocen los verdaderos valores como profesional idóneo, capaz de afrontar los cambios tecnológicos que presenta la sociedad actual, todo esto desde su formación, transformación personal y colectiva.

La racionalidad de la acción de la evaluación, en el campo educativo es la manera en que los agentes del proceso educativo, con capacidad de expresarse, hacerse entender y actuar, hacen uso del conocimiento, manifestando simbólicamente y de manera significativa sus relaciones:

- a) Con el mundo objetivo del proceso educativo,
- b) Con los demás participantes de la comunidad educativa dentro de la dinámica social,
- c) Consigo mismos y su propia intimidad valorativa de conciencia, en la acción de determinar el valor o el mérito de un objeto, proceso, sujeto, grupo, institución o sistemas educativos.

Los factores expuestos revelan la necesidad de revisar y transformar, de ser el caso, las prácticas evaluativas para orientar eficazmente el proceso de evaluación en las instituciones objeto de investigación.

En estas condiciones es muy importante cultivar la reflexión y las potencialidades de los estudiantes encaminadas a lograrlas, y a su vez resulta invariadas las temáticas que alrededor de este asunto se aborden. Entre ellas se encuentran: El trabajo y el pensamiento creador y la actividad humana, los fundamentos científicos para la educación de las capacidades creadoras y otras. La significación teórica y práctica del estudio de los procesos creadores crece en la medida en que las necesidades del hombre sean cada vez más productivas.

La evaluación se ha considerado como un proceso dinámico de verificación y valoración que realiza el profesor mediante pruebas objetivas, entrevistas, cuestionarios, investigaciones, experimentos, análisis y solución de problemas para determinar el grado de conocimientos construidos, el dominio de un método, la capacidad para manejar situaciones concretas, durante el desarrollo y culminación de un proyecto, curso o programa. Partiendo del concepto anterior,

se podría considerar la evaluación como un proceso destinado a valorar el rol del profesor, y el desarrollo de los procesos en los estudiantes en función de los resultados reales para un mejor desempeño en sus competencias.

El proceso cognoscitivo que se desarrolle en un grupo de estudiantes, siempre debe crear afectos que se manifiesten a través de cambios, transformaciones como son valores, intereses creatividad, innovaciones y actitudes hacia los currículos y/o meta perseguida, como parte del desarrollo de sus conocimientos. Estas manifestaciones de afectos que emanan deben permanecer siempre en el estudiante por lo cual es importante la evaluación y la autoevaluación.

Aunque parece no existir un acuerdo entre los expertos en evaluación en relación con el “mejor” proceso para llevar a cabo una evaluación, la mayoría de ellos estaría de acuerdo en que todas las evaluaciones deben incluir un grado de interacción entre el evaluador y los usuarios para identificar las necesidades de evaluación y para comunicar los resultados. La evaluación no puede limitarse a las actividades técnicas, deben obtener información y analizarlas.

La evaluación es primordial cuando se le ubica como un recurso o instrumento que responde a la dinámica misma y a la construcción del proceso educativo, con ello, se busca responder a las necesidades, a los intereses, a los deseos, de los sujetos que están interactuando en el que hacer pedagógico.

El problema de la evaluación es, al fin y al cabo, el problema de la educación. Los planteamientos, los criterios, las fórmulas que, en la práctica educativa utiliza el docente en lo que respecta a la evaluación llegan a calar tan profundamente en el sistema educativo que terminan por marcar su dirección. Es por ello, la intención de esta investigación dirigida a formular estrategias de evaluación estudiantil en los programas de contaduría pública en las

universidades de Barranquilla que contemple competencias genéricas y específicas acordes al mercado.

En este sentido, destaca con gran relevancia, el concepto de competencias y su importancia en los programas en todos los niveles de la educación formal, ya que constituyen la base o fundamento para el proceso de evaluación estudiantil.

De allí, que la educación busca enriquecer los modelos educativos en los diferentes contextos para desarrollar la competencia de conocer y de saber aplicar lo que se aprende en la solución de los problemas de la vida cotidiana, e interesa porque esta actitud reflexiva, a partir de la experiencia cotidiana va a producir un desarrollo cognoscitivo, lo que va a posibilitar el desarrollo de estructuras cognoscitivas, y más tarde la generalización de lo aprendido de una situación conocida a otras desconocidas, e incluso el inventar otras nuevas, aunque independientes y diferentes a las anteriores.

Una educación basada en competencias debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

Toda persona es única e irrepetible y su competencia para aprender (educabilidad) es excepcionalmente diferente entre una persona y otra, siempre y cuando se sepa abrir espacios para el aprendizaje, sin olvidar que sus modos y ritmos de aprendizaje son así mismo diferentes, sencillamente porque son seres humanos y la cualidad de ser persona es la diferencia.

Que el modo de acercarnos al conocimiento y a la comprensión del mismo debe ser desde un punto de vista interdisciplinario, lo cual da fundamento al currículo integrado y transversalizado, donde la pedagogía está unida a la ciencia médica, sociológica y psicológica.

Por último, se ha de mejorar y cualificar los mundos de significados de las personas, o sea, la familia, las instituciones y la sociedad. Estos mundos o contextos tienen que saber establecer fuentes cognitivas entre las características singulares de cada persona y su entorno,

sabiendo enseñar para generalizar y no para conocer de manera automática y repetitiva, si no para tener un pensamiento lógico, autónomo y con sentido común.

En base a los presupuestos anteriores se determina una nueva visión de la educación de las personas como una educación para la autonomía, reconociéndolas primero como personas y luego como dotadas con competencia, o sea: las identifica como personas activas que participan en la vida de relación cotidiana y que toma decisiones en igualdad de condiciones que el resto de las personas de la comunidad (Igualdad), reconociéndolas como es y no como nos gustaría que fuesen (Dignidad) confiando en sus potencialidades y competencias para el aprendizaje (autoestima). Todo ello le va a permitir una mejora en su calidad de vida y como consecuencia en sus familiares, profesores y de toda la sociedad ya que serán considerados como ciudadanos de pleno derecho.

Una educación centrada en el desarrollo humano es mucho más que aprender conocimientos mecánicos y muchísimo más que saber establecer habilidades y destrezas para el aprendizaje. Es sobre todo un proceso de organización, categorización, de invención y respeto de convenciones, de utilización de un lenguaje determinado, de reglas comunes, de descubrimientos de normas de pertenencia, de semejanza y diferencia, de simetría, orden y desorden, de conocimiento de la lectura y escritura, de descubrir el conocimiento.

Cuando se plantea un curriculum de estas características no solo es beneficioso para las personas con alto nivel de desempeño, sino sobre todo para aquellas que desean desarrollar sus competencias. Se trata de un modelo educativo que garantiza un saber compartir tanto el conocimiento, como los valores de la tolerancia, el respeto, la justicia, la solidaridad y el amor.

Se hace referencia a un aprendizaje profundamente cualitativo, que además de los contenidos se apodere de las estructuras, de los procesos de ese aprender y que además de la

construcción de conocimientos propone “la emoción y el deseo de aprender”. Aprender a aprender es otra opción que el individuo debe adquirir en la vida de la escuela y de la universidad.

Los mayores logros de aprendizaje se adquieren cuando la persona sabe organizar su trabajo, así como el control y la regulación de la misma en planificación, en el desarrollo y ejecución de las tareas de la vida cotidiana, lo cual lleva a un actuar inteligente del ser humano.

La educación centrada en el desarrollo humano permite detectar las peculiaridades diferenciales de cada estudiante para el desarrollo de estrategias de acción tanto dentro como fuera del aula. Se trata de buscar respuestas compartidas desde cualquier disciplina del currículo que se articulen a la vida familiar y social. Un currículo con diferentes niveles de complejidad que favorezcan la comprensión para compartir el mundo. La calidad del aprendizaje viene determinada por la calidad de las relaciones que se sepan construir en la escuela.

1.2. Formulación del problema

Con base en lo antes expuesto, la presente investigación se orienta por la siguiente interrogante de investigación o formulación del problema:

¿Cómo serán las estrategias de evaluación estudiantil que contemplen competencias genéricas y específicas en los programas de contaduría pública, una vez analizadas las declaradas y aplicadas en las universidades de Barranquilla?

1.3. Sistematización

Con respecto a la problemática existente surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las competencias genéricas y específicas a impartir a los estudiantes de contaduría pública en las universidades en Barranquilla, considerando los aportes de entidades o instancias nacionales e internacionales que abordan tal objetivo?
- ¿Cuáles son las estrategias de evaluación estudiantil diseñadas y aplicadas en los programas de Contaduría Pública en las universidades de Barranquilla?
- ¿Cómo es la relación entre el tipo de competencias a transmitir a los estudiantes de contaduría pública y las estrategias evaluativas empleadas en universidades de Barranquilla?
- ¿Cuáles son los componentes de una estrategia de evaluación a estudiantes de contaduría pública que contemple competencias genéricas y específicas acordes al mercado?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general. Proponer estrategias de evaluación estudiantil que contemplen competencias genéricas y específicas en los programas de contaduría pública, una vez analizadas las declaradas y aplicadas en las universidades de Barranquilla.

1.4.2. Objetivos específicos:

- Describir las competencias genéricas y específicas a desarrollar en los estudiantes de contaduría pública en las universidades en Barranquilla, considerando los aportes de entidades o instancias nacionales e internacionales que abordan tal objetivo.
- Describir las estrategias de evaluación estudiantil aplicadas en los programas de Contaduría Pública en las universidades de Barranquilla
- Comparar los tipos de competencias a transmitir a los estudiantes de contaduría pública y las estrategias evaluativas empleadas en universidades de Barranquilla

- Enunciar los componentes de una estrategia de evaluación a estudiantes de contaduría pública que contemple competencias genéricas y específicas acordes al mercado.

1.5. Justificación

Esta investigación contribuye a derivar estrategias de evaluación estudiantil por competencias que podrán ponerse en práctica como una forma de evaluar, que permita conocer si los estudiantes han comprendido y desarrollado todas las competencias genéricas y específicas, y al mismo tiempo capacidades y habilidades que le posibiliten una participación productiva en la sociedad, y por ende en el mercado. Puesto que la tendencia es hacia una sociedad del conocimiento, la educación debe apuntar a formar en el estudiante una visión científica del mundo en que vive; debe por tanto, propiciar el entendimiento y manejo de la lógica y en general de la ciencia; debe alentar la creatividad, el desarrollo intelectual, la búsqueda de información y la adecuada selección de fuentes; debe fomentar la capacidad de identificar problemas y proponer alternativas de solución; y desarrollar en los estudiantes una actitud crítica, abierta y creativa frente a la investigación y su práctica.

Teniendo en cuenta que esta investigación está focalizada al estudio de estrategias para la evaluación por competencias al estudiante. Definiéndose competencias profesionales: “el conjunto de actitudes y aptitudes que deben regir el saber y el hacer del profesional universitario al desempeñarse en el objeto específico de su profesión” (Valera, 2009, p.4).

La dinámica del proceso docente educativo permite que el estudiante adquiera y desarrolle actitudes, aptitudes y valores inherentes a su profesión, es decir, contribuye a la formación de competencias profesionales.

Estas competencias están asociadas al desempeño que se aspira del egresado de la carrera de contaduría pública como totalidad en su integralidad, y que devienen en la expresión didáctica

integradora, por un lado, del proceso docente- educativo para su formación y, por otro lado, de la práctica social.

Ante las complejas situaciones económicas que atraviesa el país, y por ende, las empresas de toda la nación, en lo que tiene que ver con análisis de información financiera - contable es indispensable contar con quien explique los diferentes momentos que viven dichas empresas y lo más importante, que actúen en procura de un beneficio para ellas.

Es por esto que el contador juega un papel muy esencial en estas circunstancias, las cuales requieren una formación que responda a las necesidades de la sociedad, frente a esto y a la gran oferta que hay en el mercado de profesionales de la contaduría es primordial pensar en una educación muy completa en el sentido que le permita ser competitivo, no tanto en materia de poseer conocimiento para llevar a cabo el desarrollo de las practicas, sino también que cree una responsabilidad social con el entorno en el cual se desempeñara para lo cual es importante tener una adecuada formación en valores.

En estos momentos se pretende entonces incorporar en la educación del contador los siguientes parámetros:

Formación en competencias: al profesional de la contaduría pública de hoy se le hace necesario mejorar y cualificar su competencia argumentativa ya que el reto que se afronta es el de interpretar, proponer y actuar para lo cual se supone que tiene un dominio de competencias en lenguaje, es decir, comunicativa, textual y gramatical.

En cuanto a la competencia del profesional de la contaduría pública, se puede decir que es la alternativa de usar y explicar la práctica de los diferentes lenguajes de los negocios para resolver situaciones contables de la realidad económica-financiera, ambiental y social.

El contador de hoy debe asumir un papel diferente al del contador tradicional preocupado únicamente por los soportes contables, es decir, aquel que concibe la contabilidad solo en su parte financiera; sino que ha de ser una persona capaz de entablar diálogo constante con los

diferentes agentes sociales de la empresa y establecer relaciones entre el conocimiento y el entorno en el cual actúa.

La investigación aporta y enriquece las teorías estratégicas de los diferentes tipos de evaluación por competencias, y en términos de la evaluación busca analizar en forma global los logros, dificultades o limitaciones del alumno y las causas y circunstancias que como factores asociables, inciden en su proceso de información para el proceso pedagógico.

De aquí se desprende que la investigación planteada es importante porque se centra en las competencias, lo que se orienta al desarrollo del estudiante y su formación integral, ofrece oportunidades para aprender de la experiencia, identifica dificultades, deficiencias y limitaciones, mejorando de esta manera el proceso educativo.

El estudiante es un ser humano que posee una forma de pensar, que crece biológica y síquicamente y necesita una formación afectiva y en valores que lo dignifiquen y desarrollen espiritualmente.

De igual manera, este estudio es importante porque involucra al docente como protagonista del proceso evaluativo, pero no con una concepción tradicional de repetición de conceptos transmitidos, sino como el profesional que evalúa teniendo en cuenta todos los aspectos del desarrollo del alumno, su capacidad crítica, de análisis, interpretativa, sus habilidades y destrezas así como lo actitudinal, lo afectivo y lo valorativo.

El docente lleva a cabo una evaluación participativa, permanente y continua y la utiliza como una estrategia de motivación básicamente para mejorar, recurriendo para ello a múltiples procedimientos.

La evaluación como parte esencial del proceso pedagógico busca mejorar los procedimientos y resultados en el aula identificando las características personales, los ritmos y estilos de aprendizaje, afianzando los aciertos y corrigiendo oportunamente los errores.

Las implicaciones más notorias en el trabajo pedagógico tienen que ver con manejar la actitud y la motivación de los alumnos frente al proceso de aprendizaje.

El éxito en el desarrollo de competencias consiste en que los individuos desarrollen representaciones internas positivas, alentadoras sobre ellos mismos y sobre su futuro. Es decir una actitud positiva. Que genera un cambio centrado en ellos, en sus actuaciones y posibilidades y no en la suerte, el azar o el destino.

Un individuo llega a ser competente, por la calidad de sus representaciones internas y por el nivel de motivación que tenga para aprehender algo. Entre mayor sea el disfrute, el goce de un individuo frente a algo, más interés tendrá, y entre más interés disponga, más se obsesionará con un saber, más tiempo le dedicará, más veces repetirá una acción hasta lograr dominarla cada vez mejor. Por lo tanto, la forma de evaluar el nivel de motivación es a través del tiempo que le dedique, las veces que lo repita mejorando en algo lo que hace.

1.6. Delimitación

La presente investigación dedicada a la evaluación estudiantil por competencias se centra en estudiar los programas de contaduría pública de mayor antigüedad impartidos por universidades de Barranquilla, tales como: Universidad del Atlántico, Universidad Autónoma del Caribe, Universidad de la Costa, Universidad Libre y Universidad Simón Bolívar.

Específicamente se abordarán las competencias genéricas y específicas declaradas y aplicadas, las estrategias evaluativas seguidas en la actualidad, y del cruce o contrastación de ambos aspectos se derivan estrategias de evaluación estudiantil acordes con las necesidades del desarrollo profesional y del mercado.

Capítulo II

2. Marco Referencial

2.1. Antecedentes históricos

En esta sección se presenta una breve evolución del transitar histórico de las Universidades en Barranquilla, fundamentalmente haciéndose énfasis en aquellas instituciones que dieron origen a los programas de contaduría pública en esta ciudad. Para efectos de la presente investigación se incluirá como población de estudio aquellas universidades con asiento en Barranquilla que poseen los programas de contaduría más antiguos.

A continuación la semblanza histórica de las universidades, y sus programas de contaduría pública, con base en documentos proporcionados por las mismas instituciones.

Las instituciones de educación superior son estamentos donde se imparte educación superior sin perjuicio de los fines específicos de la autonomía universitaria, debe estar acorde con la Ley 30 de 1.992, para dar cumplimiento a diferentes programas en los niveles técnico, tecnológicos, pregrados (profesionales) y postgrados (Especializaciones, maestrías y doctorados), los cuales deben obtener el registro calificado ante el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Estas instituciones universitarias autónomas se acogen a los señalamientos de la Ley con el fin de prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, los medios y procesos empleados, la infraestructura institucional, las dimensiones cualitativas y cuantitativas y las condiciones en que se desarrolla cada institución.

Estas instituciones según sus aportes pueden clasificarse en: públicas, privadas y semioficiales. La Instituciones de educación superior públicas son aquellas cuyos aportes son

del Estado; al mismo tiempo estas se sub-clasifican en nacionales, cuando han sido creadas con una Ley del Congreso, ejemplo la Universidad Nacional. Departamentales cuando han sido creadas mediante una Ordenanza del correspondiente Departamento, ejemplo la Universidad del Atlántico. Municipales y/o distritales cuando son creadas mediante Acuerdos del Consejo Distrital y/o Municipal, ejemplo Instituto Tecnológico de Soledad en el Atlántico, y la Universidad Distrital de Bogotá.

Las instituciones de educación superior privadas son aquellas donde sus aportes son de la ciudadanía, se reconocen como entidades sin ánimo de lucro (fundaciones, corporaciones, cooperativas), entre ellas se encuentran la Universidad Autónoma del Caribe, la Universidad de la Costa, la Universidad Simón Bolívar y la Universidad Cooperativa de Colombia.

Las entidades de educación superior semioficiales son las que están compuestas por aportes del Estado y aportes del sector privado, dentro de este tipo se encuentra la Universidad Libre.

El programa de contaduría pública comienza su historia académica en Barranquilla desde la aprobación de la Ordenanza 045, de Junio 15 de 1943, de la Asamblea del Atlántico, se organizaron los estudios comerciales, por lo cual, en pleno uso de sus facultades legales, ordenó mediante el artículo 30 de la citada norma, ampliar la Ordenanza 024 de Junio 3 de 1941, para establecer en el Instituto de Tecnología del Atlántico una Facultad de Comercio Superior y Finanzas, con el fin de preparar Licenciados en Comercio, Finanzas y Organización Industrial, teniendo en cuenta la coyuntura que para esa época se vivía en la ciudad.

La Ordenanza 042 de Junio 15 de 1946, incorpora el Instituto Tecnológico del Caribe a la Universidad del Atlántico, originándose así la creación y funcionamiento de la Facultad de Comercio y Finanzas en particular; en virtud del cual el 27 de Julio de 1950, mediante previa

solicitud del Director Departamental de Educación Nacional del Atlántico, el Ministerio de Educación Nacional, expide la Resolución No. 1591 de 1950, mediante la cual se aprueban los estatutos y reglamentos de la Universidad del Atlántico y se dispone el reconocimiento de los títulos o diplomas de los profesionales de la Institución, con efecto retroactivo a partir del 15 de Junio de 1946, fecha en la cual se promulgó la ordenanza de creación de la Universidad, cambiándole el nombre por el de Facultad de Economía y Finanzas. No obstante, para el año de 1955 la facultad cambia nuevamente el nombre por el de Facultad de Ciencias Económicas, que sigue vigente, con los Sub-programas de Licenciatura en Ciencias Económicas y Contaduría Pública Juramentada.

Nacionalmente se crea la Facultad Nacional de Contaduría, según el Decreto 0356 de 1951, reglamentó la enseñanza comercial en Colombia y a la Escuela Nacional de Comercio le asignó la categoría de Facultad Nacional de Contaduría, reglamentado lo relativo a los cursos de especialización para técnicos y al de contador público juramentado, dándole a este último la categoría de enseñanza universitaria.

En la ciudad de Barranquilla el Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Atlántico, se crea mediante el Acuerdo 001 del Consejo Directivo de la Universidad, el 9 de Diciembre de 1955, como Sub-facultad de Contaduría Pública Juramentada, independizándose del Programa de Economía, siendo el primero en darse en el país en el ámbito universitario.

La capacidad de respuesta ante la inminente necesidad que demandaba la región, permitió incorporar gradualmente la Institución Facultad Nacional de Contaduría, dependiente directa del Ministerio de Educación Nacional a la Universidad del Atlántico, a través del Acuerdo 015 de Abril 10 de 1.970, firmándose el convenio entre el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto

Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y la Universidad del Atlántico, otorgando títulos exclusivamente de Contador Público.

Asimismo se cuenta entre las instituciones de educación superior a la Universidad Autónoma del Caribe (UAC), que es una entidad de derecho privado, sin ánimo de lucro, de utilidad común e interés social, institución de Educación superior en la modalidad profesional, regida por sus estatutos y sometida a la legislación que regula la Educación Superior en Colombia.

Su domicilio es la ciudad de Barranquilla, Departamento del Atlántico, República de Colombia. La Universidad Autónoma del Caribe (UAC), tendrá duración indefinida, pero podrá ser disuelta por su órgano máximo de dirección, teniendo en consideración para ello los requisitos contemplados en sus estatutos y las disposiciones legales vigentes.

En 1967 el Doctor Mario Ceballos Araujo funda la Universidad Autónoma del Caribe, con el firme propósito que su enseñanza correspondiera a lo que realmente deseaban estudiar los jóvenes de la Región.

Más adelante se unen a esta ardua labor sus amigos, los doctores Julio Salgado Vásquez y Osvaldo Consuegra Gutiérrez. La gestión que al principio parecía un sueño irrealizable, fue dando frutos, y el 27 de marzo de 1967 se firmó el acta de constitución. Asimismo, por medio de la Resolución 303 del 3 de abril de 1967, la Gobernación del Atlántico le reconoció personería jurídica como una entidad sin ánimo de lucro, y el 21 de junio también ese año, se reúne por primera vez el Consejo Académico en el que se nombra rector de la Institución al doctor Mario Ceballos Araujo, quien se desempeñaba como presidente del Tribunal Administrativo del Atlántico.

El 24 de julio de 1967, a las 6:30 de la mañana, el doctor Julio Salgado Vásquez dictó la primera clase a un grupo de veintisiete (27) estudiantes matriculados en las facultades de Administración de Empresas Públicas y Privadas y Ciencias Contables y Financieras, lo que son hoy los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, en una humilde casa de la calle Medellín con Líbano, donde vio la luz esta Alma Máter, casa que, poco tiempo después, resultara insuficiente ante la demanda que tendrían los nuevos programas académicos implementados por esta Universidad y que interpretaban el querer de la juventud en lo referente a sus vocaciones profesionales.

Fueron naciendo nuevas Facultades, todas acordes con el quehacer profesional del momento y la realidad que para ese entonces vivía la Costa Caribe. Nuevos programas salieron a la luz, y cada vez más los jóvenes de la región preferían realizar sus estudios en la Universidad Autónoma del Caribe, lo que a la postre obligaría el traslado de su sede a una comfortable casa en la carrera 49 con la calle 69, barrio El Prado, donde empezó a funcionar la Facultad de Arquitectura.

A principios de 1970 nace otra Facultad: la de Sociología, que arrancó con más de cien alumnos, obligando a los directivos a dividir el semestre en dos grupos, con el fin de no frustrar los anhelos de tantos aspirantes.

Poco tiempo después, abriría sus puertas a la comunidad la Facultad de Comunicación Social - Periodismo que fuera la pionera y líder en toda la región.

En 1971 la Universidad se traslada a lo que hoy es su actual sede, con el funcionamiento de un bloque de tres pisos en la esquina de la Avenida Olaya Herrera con la calle 88, y desde entonces, el progreso de esta Alma Máter no se ha detenido.

Las posteriores creaciones de cada uno de los programas académicos de la Universidad Autónoma del Caribe fueron una respuesta a las verdaderas necesidades educativas que enfrentaba la Costa. Dentro de ese fecundo proceso, nace en 1975 la Escuela de Arte y Decoración conocida hoy como Diseño de Interiores; ese mismo año emprende labores docentes la segunda Facultad de Administración de Empresas Hoteleras y Turísticas del país, y en julio de 1976 entra en funcionamiento la Escuela de Diseño Textil.

Desde 1994 empieza en la Universidad Autónoma del Caribe el boom de las Ingenierías: de Sistemas, Industrial, Electrónica y Telecomunicaciones, y Mecánica, las cuales conforman el abanico en esta rama del saber, en la que la Universidad Autónoma del Caribe se ha consolidado. Igualmente nacen Dirección y Producción de Radio y Televisión, la Escuela de Diseño de Modas y Alta Costura, la Facultad de Jurisprudencia con su programa de Derecho y el programa de Negocios y Finanzas Internacionales.

La Universidad Autónoma del Caribe se ha mantenido atenta a las necesidades de los jóvenes de la región Caribe colombiana, por esta razón renueva constantemente su oferta educativa de acuerdo con el avance de la ciencia y la tecnología. Así es que en el año 2000 crea el programa de Diseño Gráfico, en el 2005 el de Análisis y Diseño de Sistemas de Computación, y 2 años más tarde el programa de Psicología.

Con más de once mil estudiantes distribuidos entre Facultades, Escuelas y Postgrados, la Universidad abarca hoy una enorme manzana entre las calles 88 y 90 con las carreras 46 y 49C en la que funcionan, en ocho bloques de cuatro pisos cada uno, sus distintas Facultades y Escuelas; las dependencias administrativas, oficinas, casa de eventos, teatro, bienestar, laboratorios, salas audiovisuales, salas de internet, canal 23 de televisión, jardín infantil «Mi Pequeña Uniautónoma», estudios de grabación, y programadora de televisión y, en la vía al mar,

el espléndido complejo polideportivo, lo que coloca a esta casa de estudios superiores a la altura de las más grandes universidades del país, que sigue siempre atenta a los retos planteados por el nuevo milenio, adoptando por ello las más novedosas tecnologías al servicio de la educación.

Asimismo, Barranquilla cuenta con uno de los más antiguos entes de educación superior como lo es la Universidad Libre, Universidad Colombiana, privada y laica, con domicilio principal en la ciudad de Bogotá, D.C., y con presencia en otras 6 ciudades del país (Barranquilla, Cali, Cartagena, Cúcuta, Pereira y Socorro). Fue fundada en septiembre 26 de 1913, pero sólo comenzó sus labores académicas el 13 de febrero de 1923, con el General Benjamín Herrera, a la cabeza como presidente del Consejo Directivo.

La institución se define a sí misma como «conciencia crítica del país y de la época», haciendo suyo el compromiso de: formar dirigentes para la sociedad; propender por la identidad de la nacionalidad colombiana, respetando la diversidad cultural, regional y étnica del país; procurar la preservación del medio y el equilibrio de los Recursos Naturales y de ser espacio para la formación de personas democráticas, pluralistas, tolerantes y cultoras de la diferencia.

Entre sus objetivos, destaca que «propende por la construcción permanente de un mejor país y de una sociedad democrática, pluralista y tolerante, e impulsa el desarrollo sostenible, iluminada por los principios filosóficos y éticos de su fundador, con liderazgo en los procesos de investigación, ciencia, tecnología y solución pacífica de los conflictos».

Del mismo modo, la institución define en un decálogo a su estudiante modelo: una persona humanista, honesta, tolerante, justa, discreta, solidaria, creativa, líder, crítica y ética.

A lo largo de su historia ha sido sometida a intervenciones gubernamentales y conflictos políticos.

Intelectuales del pensamiento filosófico liberal encabezados por el Doctor Luis A. Robles fundaron en 1890 la Universidad Republicana, creada con la intención de ser una Institución de Cátedra Libre durante la época del radicalismo.

Concluida la guerra de los mil días en 1902, los gloriosos generales liberales, Benjamín Herrera y Rafael Uribe decidieron poner todo su honor y prestigio militar al servicio de la paz.

El General Uribe, quién fue un ideólogo renovador en la acepción más exacta del vocablo, fue también quién primero habló de fundar una universidad popular, lo que constituye la aurora misma del nacimiento de esta institución.

En 1910 la Universidad Republicana sufrió graves tropiezos económicos, de manera que un grupo de aventajados profesionales, empeñados en salvarla, fundaron una “compañía anónima de capital limitado” que tendría como aporte principal la Universidad Republicana ya existente, la cual sería concebida por su propietario el Dr. Eugenio J. Gómez a la sociedad que se iba a criar.

Fue así como el 3 de Abril de 1912 se suscribió la escritura pública -#332 otorgada en la Notaria 3^{ra} del Círculo de Santa Fe de Bogotá, con la cual se fundó una compañía anónima de capital limitado con la denominación de Universidad Republicana y sujeto fue registrado así “El fin que persigue la compañía es meramente patriótico y los socios fundadores, inspirados en los más elevados ideales, tienen en mira facilitar la instrucción, adaptar los estudios a las necesidades del país, desarrollar las facultades de trabajo disciplinado y productivo, levantar el nivel moral por el cultivo de los sentimientos elevados que forman el carácter, y hacer hombres tolerantes, respetuosos de las creencias y derechos de los demás que rindan culto a los deberes e ideales humanos.”

La nueva compañía no prosperó en la forma convenida, empezando porque el público mismo, al comienzo, no la llamó por la denominación social pactada, sino con otra distinta, la Universidad Libre.

Fue necesario acudir a reformas estatutarias en las cuales la sociedad anónima de capital limitado cambió su denominación y administración, hasta quedar en forma definitiva constituida la Universidad Libre del 30 de octubre de 1913, como institución independiente de la Republicana.

Las pocas acciones con las que contaba en 1913 no hacían posible su funcionamiento. El tiempo transcurría sin que la nueva Universidad se convirtiera en una realidad, y algunos de sus accionistas se desanimaron. El encargado de mantenerla fue el Dr. César Julio Rodríguez, quien adelantó una tesonera labor en búsqueda de fondos para iniciar labores, pero esta labor de titanes sin tregua fue inocua.

Para el año de 1922 en reunión la Convención Liberal celebraba en la ciudad de Ibagué, luego de derrotada la candidatura presidencial del ilustre General Benjamín Herrera, se aprobó recomendar a los liberales prestar decidido apoyo a la obra de la Universidad Libre, según acuerdo #6, dado en Ibagué el 3 de Abril de 1922. Se hizo necesario entonces, que un hombre con alma férrea, voz de mando e imperio irresistible, como el del glorioso General Benjamín Herrera, se colocara la cabeza del proyecto de la Universidad para hacerlo realidad.

El General Benjamín Herrera consideró en aquel tiempo que estabilizada la paz y restablecido el orden jurídico o republicano, era oportuno y conveniente ofrecerle a la juventud una institución como esta, donde se pudieran expresar todas las doctrinas filosóficas, económicas y sociales, sin limitación alguna, para que la mente de los estudiantes recibiera un permanente baño de luz.

Así pues, la Universidad Libre desde su iniciación es cátedra de agitación intelectual donde se enseñan viejas y nuevas tesis políticas, sociales y económicas sin temores ni dogmatismos.

Mucho más adelante en el año de 1955, es decir, hacía más de veinticinco años que la Universidad Libre estaba funcionando en Bogotá; cuando un distinguido y entusiasta grupo de sus egresados, residentes en barranquilla, considero necesario y trascendental fundar una seccional de la Institución en esa ciudad para el servicios y beneficio de los habitantes de la región del Caribe. En el año citado, un grupo de destacaos francmasones, entre los que se destacan Julio Salgado Vásquez, Jeremías Flórez Romero, Carlos Gutiérrez Navarro, Mario Alcalá Sanjuán, Ramón Garavito y Dilio Donado Comas, en compañía de otros miembros del partido liberal, comenzaron a darle fuerza a la idea de abrir una facultad de Derecho dependiente de la Universidad de Bogotá. La Universidad Libre Seccional Barranquilla inicio labores el mes de mayo de 1956 en las instalaciones de propiedad de Ramón Garavito, quien por su amor a la filosofía de la Institución y Generosidad, no cobraba por el arrendamiento. En 1957 fue creado el Colegio de Bachillerato para ampliar la presencia académica en la educación Media. En 1975 inicio actividades académicas la Facultad de Medicina, pilar fundamental de la Costa Atlántica en servicios a la salud de sus habitantes y en ayuda humanitarias. En agosto de 1993 se creó el programa de Postgrado en Salud Ocupacional, y se impulsó la creación de la facultad de Contaduría Pública. El 20 de diciembre de 1993 mediante Acuerdo No 029 se creó el Programa de Instrumentación Quirúrgica. En junio de 1994, se crearon los Programas de Fisioterapia y Microbiología. Así las cosas, en 1996 las condiciones estaba dadas para que se fusionaran los nuevos programas del campo de la salud con el viejo programa de Medicina y así nació la Facultad de Ciencias de la Salud. Bajo esos lineamientos generales, la Seccional creció y se

diversifico con el nacimiento de los programas de Licenciaturas, de Ingeniería Industrial y Bacteriología como derivación del programa de Microbiología. Surgieron los programas de postgrado En Ciencias Clínicas y se multiplicaron los programas de especialización en Derecho, finalmente, se organizó el curso de premédica.

Actualmente funciona en Barranquilla el programa de Contaduría Pública, según registro calificado con resolución #3011 del 26 de Marzo del 2013, expedida por el Ministerio de Educación Nacional con una duración de 10 semestres.

Otra de las instituciones donde funcionan un programa de contaduría pública en Barranquilla es la Corporación Universidad de la Costa -CUC, fue creada mediante acto administrativo del Consejo Directivo, registrado en el Acta de Fundación No. 001 del 16 de Noviembre de 1970, y surge como una "necesidad originada esencialmente por la crisis universitaria surgida a principios de los años setenta que se cristalizó en una mayor demanda por Educación Superior. Esta crisis tuvo como base fenómenos tipificados por el ingreso masivo de la mujer a las aulas universitarias, la explosión demográfica que llegó a su máxima expresión con una tasa de natalidad del 3.2%, y por la urbanización acelerada que ha sufrido el país a través del traslado de la gente del campo a la ciudad" (CUC - PEI, 2009, p. 4).

La CUC, inició labores el 12 de febrero de 1971 con los programas académicos de Arquitectura, Construcción Civil, Administración y Finanzas, Derecho, Ingeniería Civil y un ciclo básico en Ingenierías (CUC-PEI, 2009, p. 4).

La incursión de la CUC en la enseñanza contable, se da a través de la creación del Programa de Contaduría Pública, con el Acuerdo del Consejo Directivo No. 002 del 11 de Junio de 1993. Este programa inicia labores académicas en el primer semestre del año 1994 y gradúa su primera cohorte en 1999 (PEP, 2015, p.6).

Para garantizar el crecimiento, sostenibilidad y calidad del programa, la institución tiene definidos en su proyectos educativo institucional PEI los lineamientos para el aseguramiento de la calidad y es así como el primer intento de autoevaluación del programa de Contaduría de la CUC se llevó a cabo en el año 2001, por un grupo de docentes del programa que becados por la institución, cursaron la Especialización en Estudios Pedagógicos, y decidieron realizar un proyecto de grado para optar el título de especialista, que consistió en una evaluación en el programa de los diferentes factores del CNA, lo cual, permitió identificar sus debilidades y fortalezas y en consecuencia, desarrollar planes de acciones tendientes a mejorar los resultados arrojados por dichas investigaciones (CUC-PEP, 2015, p. 6).

A partir de la expedición por parte del Ministerio de Educación Nacional, del Decreto 2566 de 2003 que estableció las Condiciones Mínimas de Calidad de los programas académicos de pregrado, y la Resolución No. 3459 de 2003 que definió la estructura curricular de los programas de contaduría; el programa inicia un proceso formal de autoevaluación con fines de obtención del registro calificado que culminó con la formulación de un plan de mejoramiento, la cual se realizó durante el segundo semestre del año 2003 utilizando el nuevo instrumento definido por la institución, con la intención de facilitar y hacer más objetiva la toma de decisiones y el mejoramiento de la calidad académica (CUC-PEP, 2015, p. 6).

En el año de 2004 la institución solicitó al Ministerio de Educación Nacional el registro calificado del programa, el cual le fue otorgado mediante Resolución No. 5994 emanada del Ministerio de Educación Nacional, el 16 de diciembre de 2005, trayendo consigo el cambio al plan de estudios, quedando estructurado en la modalidad de créditos académicos, siendo necesario cursar y aprobar un total de 160 créditos para optar al título de Contador Público (CUC-PEP, 2015, p.6).

En el año de 2005, se crea la Facultad de Ciencias Económicas, a la cual se adscriben los programas de Administración de Empresas, Contaduría Pública, Administración de Servicios de Salud, y Finanzas y Relaciones Internacionales (CUC-PEP, 2015, p. 7).

En el año 2006, la Institución aprueba un nuevo plan de Desarrollo, que contempla como objetivo general el "logro de la Acreditación de Programas Académicos con una gestión eficiente de los recursos humanos, administrativos, financieros y de infraestructura", fundamentado en nueve (9) ejes estratégicos: los primeros ocho (8) corresponden a los factores del Consejo Nacional de Acreditación, más un eje institucional denominado oferta académica. (CUC-PEP, 2015, p. 7).

En cumplimiento del plan de desarrollo 2006-2010, en el año 2007, el plan de acción de los programas académicos que ofrece la Institución, estuvo orientado a lograr niveles de calidad contemplados en los ejes estratégicos del plan de desarrollo, y en el año 2008 atendiendo directrices institucionales, se inicia a través de la Vicerrectoría Académica un proceso de sensibilización sobre el aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia, que incluyó un ejercicio de Autoevaluación exploratoria y participativa (CUC-PEP, 2015, p. 7).

En el año 2009 se continua con la autoevaluación y se inicia un proceso de Autorregulación, con base en los factores, características, aspectos a evaluar e indicadores establecidos en el documento "lineamientos para Acreditación 2006" del CNA; procesos que culminaron con la formulación de un nuevo Plan de Mejoramiento actualmente en ejecución (CUC-PEP, 2015, p. 7).

El Consejo Directivo teniendo en cuenta los procesos de autoevaluación y autorregulación adelantados en la Institución, decide en el mes de julio de 2009 seleccionar al programa de Contaduría Pública, como uno de los programas para solicitar al Consejo Nacional

de Acreditación (CNA) visita de apreciación de condiciones iniciales y de esta manera dar inicio al proceso formal de Acreditación. (CUC-PEP, 2015, p. 7).

En la actualidad al programa se encuentran adscrito un programa de posgrado en el nivel de especialización, así:

- Especialización en Auditoría a los Sistemas de Información, con código SNIES 4544 calificado por siete (7) años, otorgado por el Ministerio de Educación Nacional, mediante Resolución No 12023 del seis (6) de septiembre de 2013.

- Especialización en Gestión Tributaria, con registro calificado por 103740 de SNIES por (7) años, otorgado por el Ministerio de Educación Nacional, mediante Resolución No 14879 del (11) de Septiembre de 2014.

- Especialización en Normas Internacionales de Información Financiera, con código SNIES 104361, otorgado por siete (7) años por el Ministerio de Educación Nacional, mediante Resolución No 4508 del ocho (08) de 2015.

- Especialización en Revisoría Fiscal, con registro calificado por siete (7) años, otorgado por el Ministerio de Educación Nacional, mediante Resolución No 7856 del cuatro (04) de diciembre de 2006 y renovación con una nueva denominación y alcance en Revisoría Fiscal y Auditoría. Acuerdo de Consejo Directivo No 472 del 28 de agosto de 20132 y Resolución MEN No 31335 de 2013.

- Especialización en Contabilidad Pública y Control Fiscal, con código SNIES 103737, otorgado por siete (7) años por el Ministerio de Educación Nacional, mediante con Resolución 14859 del 11 de Septiembre de 2014

Asimismo, se tiene a la Universidad Simón Bolívar, fundada en 1972 por iniciativa de Dr. José Consuegra Higgins, escritor, economista, periodista, educador y científico de las

ciencias sociales, con el aporte intelectual de un grupo de prestantes académicos, quienes lo acompañaron en este proyecto social.

Hace 5 años la Universidad adquirió las instalaciones de los cines ABC y en uno de ellos construyó el coliseo deportivo Eugenio Bolívar Romero, y en el otro, el Teatro José Consuegra Higgins; para contribuir al mejoramiento de un sector tan representativo para la ciudad, dentro del proyecto académico, cultural y deportivo denominado centralidad del Bajo Prado.

Cuenta con un programa de Contaduría Pública vigente con SNIES #15416, una duración de 10 semestres presenciales, cuyos objetivos son la investigación dentro del programa académico de Contaduría Pública, que es un mecanismo que permite a los docentes y estudiantes adoptar una mentalidad de cambio, abierta a los grandes retos que impone la profesión para generar nuevos conocimientos que enriquezcan sus fundamentos epistemológicos, las técnicas, métodos y procedimientos existentes. Desde su creación, en el programa ha estado presente la formación de un espíritu crítico en el estudiante basado en el Horizonte pedagógico socio- crítico que lo lleva a asumir compromisos a través de los procesos de investigación, tales como: plantear soluciones a problemas contables, financieros y tributarios, captar, analizar, interpretar y sistematizar fenómenos emanados de la realidad empresarial. Con una formación investigativa.

Además de la Especialización en funcionamiento, se encuentran radicados en espera de visita de pares los siguientes posgrados:

- Especialización en Revisoría Fiscal y Auditoría
- Especialización en Contabilidad Pública y control fiscal
- Especialización en gestión Tributaria

- Especialización en gestión Aduanera y cambiaria.
- Maestría en Ciencias Contables

Conscientes de la importancia de las ciencias contables y de las finanzas en el campo empresarial, se trata de especializar a los estudiantes de contaduría pública en las diversas actividades que estas encierran, ya sea para desempeñar cargos independientes o miembros de un grupo administrativo laboral.

2.2. Antecedentes de la investigación

Como fundamento teórico en esta investigación se tienen en cuenta las siguientes memorias de grado o trabajos de grado y artículos científicos:

En 2012, Ruth Lorenzana Flórez, en su investigación titulada “La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria”, desarrollada para optar al título de doctor de filosofía (Dr. Phi), tuvo como objetivo general diseñar, aplicar y evaluar un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias que permita modificar la práctica evaluativa de los docentes y estudiantes del Departamento de Arte y de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (UPNFM) (2012, p. 6).

Y como objetivos específicos, describir el nivel de conocimiento y uso de los docentes respecto a la evaluación de los aprendizajes basada en competencias; describir las experiencias logradas de los docentes después de la implementación del sistema de evaluación de los aprendizajes propuesto; determinar el grado de percepción y aceptación de los estudiantes sobre el sistema de evaluación aplicado en sus cursos de estudio; evaluar la incidencia del modelo propuesto en las prácticas evaluativas de los docentes y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (UPNFM) (2012, p. 7).

El abordaje metodológico del problema planteado, se llevó a cabo a través de un estudio de tipo descriptivo y bajo un diseño pre-experimental preprueba-postprueba de un solo grupo; categoría que se contempla dentro de la investigación experimental; planteada por Campbell y Stanley (1966, p. 99) citado por Lorenzana Flórez (2012, p.99). Para el levantamiento de los datos se consideró el empleo de la encuesta en sus dos modalidades: la entrevista aplicada a los docentes participantes en el estudio y el cuestionario a los estudiantes quienes fueron expuestos al sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias.

Por tanto, de los resultados de esta investigación derivan en el documento que contempla el modelo de un sistema de evaluación de los aprendizajes en donde integraron los referentes teórico-metodológicos propios del enfoque curricular basado en competencias.

Para su organización, se llevó a cabo una exhaustiva selección, revisión y análisis de diversas bibliografías que, como punto de partida, sustentara el objeto de estudio y que a su vez proporcionara elementos de juicio para el estudio en cuestión.

De igual manera, se organizó un material de apoyo donde se presenta la planificación y la sistematización de la capacitación. En éste se presenta de manera didáctica, los contenidos del modelo de la evaluación de los aprendizajes con un conjunto de guías, ejercicios prácticos e instrumentos de evaluación. Este material servirá como pauta para preparar al colectivo de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” UPNFM, en materia de evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque prescrito.

Entre los principales hallazgos y sus conclusiones se encuentran las opiniones y percepciones de los profesores que fueron en gran medida favorables al modelo aplicado pese a la complejidad de las tareas que éste conlleva. Estos aciertos son ampliamente discutidos en el capítulo de resultados, conclusiones y recomendaciones de la investigación. Es importante

recalcar que, los comentarios de los docentes, proporcionaron una línea de mejora tanto al documento, como de la aplicación del modelo en futuras experiencias.

Paralelamente, se recogen las opiniones y percepciones de los estudiantes que son además muy satisfactorias respecto al modelo propuesto. Si bien es cierto que, los alumnos reconocen que con este modelo de evaluación se exige un mayor nivel de trabajo, compromiso, dedicación y autonomía propia, se asegura un aprendizaje más significativo y permanente a lo largo de todo el proceso de su formación educativa, así como, una evaluación más justa y objetiva, conveniente a cada disciplina de estudio.

Finalmente, se ofrece un conjunto de recomendaciones para darle mayor pertinencia o continuidad al modelo prescrito. Se espera que este trabajo sirva de punto de inicio y referencia no sólo para la formación y capacitación de los docentes en lo concerniente a sus prácticas evaluativas, sino también, como un apoyo para futuras investigaciones respecto a esta temática.

En diciembre de 2008, Camperos Mercedes, en su artículo científico solicitado por el comité editorial EDUCERE en 2007, especialmente para el foro universitario titulado "La evaluación por competencia, mitos, peligros y desafíos", tuvo como objetivo evaluar competencias teniendo en cuenta su concepción y ejecución del proceso de formación de los profesionales universitarios. El enfoque epistemológico de esta investigación es empírico-inductivo, que va de lo particular a lo general, aplicaron diferentes formas como evaluar pedagógicamente competencias desde las instituciones educativas. Y dio como resultado que la mejor opción para quienes están comenzando o no se han incorporado al trabajo por competencias, es examinar, estudiar, reflexionar, investigar e incursionar en el trabajo pedagógico, bajo este enfoque como un todo orgánico, desde su definición, estructuración, ejecución y evaluación, a fin de verificar en la práctica y se cumplen las bondades que se le

atribuyen de dicha evaluación, y si es inviable y debe ser sustituido el método de evaluación que ha sido aplicado por otro que responda a nuestras necesidades y principios.

En 2010, María José García San Pedro, en su tesis doctoral titulada “Diseño y validación de un modelo de evaluación de competencias en la universidad”, cuyo objetivo fue diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad. La metodología desarrollada con la colaboración de 91 informantes y expertos permite superar con creces la cantidad de datos previstos. El estudio de casos ofrece información contrastada, enfoques diversos sobre la integración de las competencias en las titulaciones y los procesos implantados. A la vez recoge las experiencias, el saber y las valoraciones de informantes y expertos, lo que contribuye, a conformar un corpus de conocimiento en este tema de tanta actualidad y como resultado principal, se diseña y valida el modelo de evaluación de competencia en la universidad (M.E.C.U). Conceptualmente se ubican en el segundo nivel de la tipología propuesta por Berdrow y Evers, y representa un punto de referencia para integrar la evaluación por competencia a lo largo de un periodo formativo o plan de estudios. Operacionalmente, señala elementos necesarios para integrar la evaluación por competencia en titulaciones, áreas o módulos y provee a las titulaciones de un instrumento de autoevaluación principalmente formativo.

En el año 2008, María Elena Cano García, en su artículo “La Evaluación por competencias en la Educación Superior”, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), plantea la necesidad de generar un cambio en los procesos evaluativos, y no solo en los diseños o en las propuestas metodológicas, para favorecer el desarrollo de las competencias específicas y transversales de cada titulación. Para ello se parte de la conceptualización de las competencias, se analizan las implicaciones que este nuevo enfoque

genera sobre el trabajo del profesorado en general y sobre la docencia en particular, y se señalan las características que debiera tener una evaluación de los aprendizajes por competencias.

Larraín, Ana María y González F, Luis Eduardo en su artículo “Formación Universitaria por Competencias en la Universidad de Chile”, desde una visión holística e integral se plantea que la formación promovida por la Institución Educativa, en este caso la Universidad, no solo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino más bien partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que alguno de estos actos intencionales sean generalizables.

De este modo un currículo por competencias profesionales que articula conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales, se propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad. Tales necesidades y problemas se definen mediante el diagnóstico de experiencias de la realidad social, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de las disciplinas y del mercado laboral y de la propia misión de la institución. Esta combinación de elementos permite identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales integrales o genéricas indispensables para el establecimiento del perfil del egresado como profesional González & López (2006, p. 30), Currículo basado en competencias.

En el año 2010, Tobón Sergio, Pimienta Julio H., y García Fraile Juan, en su libro “Secuencias Didácticas de aprendizaje y evaluación de competencias”, dicen “Lo que si tenemos claro es que en la actualidad hay una serie de cambios en lo social, lo político, lo económico y lo

ambiental que hacen impostergable para la educación formar personas con competencias, como siempre lo ha debido hacer y cómo los grandes maestros lo han enseñado”. En el libro los autores presentan una metodología de planeación de los procesos de aprendizaje y evaluación mediante secuencias didácticas, en las cuales se ha articulado la estrategia de proyectos formativos del enfoque socio formativo de las competencias, con la perspectiva constructivista dentro de la cual se han retomado la teoría de la asimilación y la retención de carácter significativo, y la propuesta de enseñanza problémica; de esta forma considera al docente como un profesional de la mediación y de la dinamización del aprendizaje, y al estudiante como un sujeto creativo de su formación integral y aprendizaje de las competencias. Los autores esperan que este libro ayude a una mejor comprensión, planeación, y mediación de los procesos de aprendizaje y evaluación desde el modelo de competencias en los diversos niveles educativos.

2.3. Marco teórico

2.3.1. Evaluación. En Colombia los conceptos sobre evaluación han venido evolucionando en forma paralela a los cambios que ha sufrido la concepción misma de la educación.

La constitución política de 1.991 (Art. 67) aborda la educación como un derecho de la persona y un servicio público con una función social que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la tecnología y a los demás valores de la cultura.

En diciembre 28 de 1.992, el Gobierno Nacional expidió la Ley 30 por la cual se organiza el servicio público de Educación Superior. La mencionada Ley en su artículo 53 establece la creación del Sistema Nacional de Acreditación para las Instituciones de Educación Superior, cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del

sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. En su artículo 55 define la autoevaluación institucional como una tarea permanente de las instituciones de educación superior que hará parte del proceso de acreditación.

En 1.994 es promulgada por el Gobierno Nacional la Ley General de la Educación (Ley 115 del 8 de febrero), la cual señala las normas generales para regular el servicio público de la educación. Esta Ley dedica el capítulo 3 a la evaluación, y manifiesta en su artículo 80 que de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política el Ministerio de Educación Nacional con el fin de velar por la calidad y el cumplimiento de los fines de la educación, y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un sistema nacional de evaluación de la educación que opere en coordinación con el servicio nacional de pruebas del Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES).

Luego, en agosto 3 de 1.994, el gobierno expide el Decreto 1860 reglamentario de la Ley 115, el cual, su capítulo 6 se refiere a la evaluación y promoción, manifestando en su artículo 47 que en el plan de estudio deberá incluirse el procedimiento de evaluación de los logros del alumno, y que la evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará con informes descriptivos que respondan a estas características.

Dicho decreto dice que la evaluación será continua e integral y debe responder por los avances de los niños en sus niveles de desarrollo tanto intelectual como en valores. Características de la evaluación según este decreto debe ser continua, integral, cualitativa, descriptiva, en este decreto hay ya un marcado interés por superar lo cuantitativo por lo cualitativo, los contenidos por logros, los resultados abstractos y colectivos por características personales y ritmos de desarrollo y aprendizaje, las notas de una planilla por apreciaciones

cualitativas hechas como resultados de observaciones, en el aula, entrevistas abiertas y encuestas a docentes y directivos.

Además tomado los aportes que proporcionan los enfoques de construcción del conocimiento “Constructivismo”, según, el cual “El conocimiento es producto de la creación de la mente humana”, y está en la mente, en el interior del sujeto, lo que hay es que posibilitar su desarrollo. Uno de los teóricos que nos explica esto es Vygotsky (1978, p. 41), quien supone que el conocimiento es producto de la interacción y de la cultura. Esta concepción hace énfasis en el sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento mismo como un producto social. Privilegia el trabajo en grupo. El conocimiento intelectual tiene un lugar inicialmente en el plano social para proseguir después en el plano individual, citado por Landazury y Márquez (2000, p.41).

El niño interioriza los procesos mentales que inicialmente se harían evidentes en las actividades sociales pasando del plano social al individual. Para Vygotsky (1978) la estructura de los procesos mentales de un individuo refleja el medio del cual se derivan (Citado por Landazury, Lizarazo & Márquez, 2000, p. 41).

De aquí se resalta que la formación del estudiante está estrechamente relacionada con el medio educativo en el cual está inmerso, es decir, que tipo de educación está recibiendo, donde, como y cuando.

Piaget (1952, p. 42) sostiene que lo que el niño puede aprender, está determinado por el nivel de desarrollo cognitivo, el conocimiento no se adquiere pasivamente, no es una respuesta condicionada que resulta de un determinado estímulo, sino que es un proceso que el alumno construye de acuerdo a sus niveles de desarrollo y en atención a su ritmo de aprendizaje (Citado por Landazury, Lizarazo & Márquez, 2000, p. 42).

En este sentido, el ritmo de aprendizaje del discente viene a estar dado con el nivel de desarrollo a que ha sido sometido en su proceso de formación, Ausubel (1963, p. 42) hace referencia al aprendizaje significativo para la persona que aprende y lo define en función de la relación que existe entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el estudiante.

Según esta concepción, no es tan importante el producto final como el proceso que lo lleva a dar una determinada respuesta. Según Ausubel (1963, p. 42) las ideas previas de los educandos son un punto de partida necesaria para construir el nuevo conocimiento. (Citado por Landazury y Márquez, 2000, p.42).

Se anota que la formación del educando se construye a través de una serie de etapas de un orden lógico que lo van enriqueciendo y madurando en conocimientos y experiencias, también es importante destacar, los procesos comunicativos en la formación de los estudiantes a través de la evaluación, para la cual nos apoyamos en Bernstein (1990, p. 43) con su obra: “La Construcción Social del Discurso Pedagógico”.

Bernstein (1990, pp. 42-43), afirma “que el niño trae de su contexto unos códigos restringidos que la escuela debe transformar en códigos elaborados; de ahí que el maestro debe orientar la práctica pedagógica a través de un discurso que acoja el código que el niño trae de su contexto, que es lo que lo identifica con su identidad cultural” (Citado por Landazury, Lizarazo & Márquez, 2000, pp. 42-43).

Con esto se comprueba que la metodología del maestro es fundamental en el proceso formativo del estudiante, por que este debe interactuar con el educando para conocer realmente su identidad cultural, es decir, a partir de la cotidianidad, lo que él conoce y vive hasta llevarlo al aprendizaje del conocimiento científico.

“La evaluación integrada al aprendizaje, denominada evaluación para el aprendizaje por Kyale (2007, p. 32), está orientada a la mejora y se ha utilizado como base para la evaluación formativa en la que se ofrecen, de forma continua, momentos de valoración, realimentación y meta cognición. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de replantear su plan de aprendizaje. Esta forma de evaluación ha demostrado que incrementa los estándares académicos en el grupo, incluyendo a los alumnos de bajo desempeño” (Black & William, 1998. Citado por Verdejo, 2012, p.32).

La forma más sutil de realimentación es proporcionar a los estudiantes comentarios específicos sobre su desempeño y sugerencias de mejora, orientando la atención al proceso de resolución y ejecución de las tareas. Además se ofrece a los estudiantes información y apoyo para cambiar sus prácticas y a reconsiderar el tiempo que dedica al aprendizaje. La comunicación de las expectativas de logro al término de la formación constituye un horizonte de atracción y un referente para orientar el aprendizaje. Este tipo de estrategia de evaluación ayuda especialmente a los alumnos de bajo desempeño o con diferentes antecedentes académicos.

Algunos de los principios estratégicos que se aplican en la evaluación formativa son (Nicol, 2009, p. 32. Citado por Verdejo, p.32):

- Presentar de forma clara los objetivos de desempeño: evidencia y criterios de calidad.
- Generar espacios para la autoevaluación y reflexión sobre los aprendizajes.
- Disponer de apoyos para corregir o mejorar el desempeño.
- Generar espacios para el diálogo estudiante-profesor y entre estudiantes.
- Promover la motivación positiva y la autoestima.
- Generar oportunidades para corregir sobre la base de la realimentación.

- Dar oportunidad de seleccionar el tema, método, criterio, ponderación y tiempo para la evaluación.
- Involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre las políticas y prácticas de evaluación.
- Asegurar que aún la evaluación sumativa tenga un impacto positivo en el aprendizaje.

Cada profesión o disciplina aborda diferentes problemáticas y situaciones, por lo que la aplicación de la evaluación a lo largo del aprendizaje puede tener diferentes modalidades y énfasis. En la planeación de la evaluación formativa es necesario un replanteamiento de las actividades dentro y fuera del aula, y considerar el uso de las tecnologías como una alternativa potencial para la realimentación individual o en grupo.

La realimentación puede ofrecerse sobre el resultado de la ejecución, sobre el proceso, sobre las habilidades de los estudiantes para llevar a cabo procesos de reflexión y meta cognición. El objetivo de la realimentación implica elaborar un perfil de fortalezas y debilidades que servirán de bases para emprender acciones de mejora de los aprendizajes y desempeños. En estos procesos, el apoyo de los profesores y expertos, tanto como en la explicación de las estrategias que han seguido para resolver los problemas, como en las sugerencias para mejorar la ejecución, es muy importante, pues, al mismo tiempo que conlleva una evaluación, modela y transfiere conocimientos tácitos que los profesores han adquirido con la experiencia.

Con estas prácticas los alumnos desarrollan un sentimiento de control sobre su propio aprendizaje. A una mayor participación e involucración de los alumnos, mayor es la ganancia que ellos obtienen del acompañamiento y guía del profesor. Es por ello que la realimentación debe enfatizar los aspectos de motivación positiva y la autoestima de los alumnos. La evaluación

formativa, además ayuda a desarrollar, en los alumnos, las competencias de pensamiento reflexivo y la autoevaluación, vinculadas con la meta cognición.

Un elemento crítico en este proceso es la alineación de la evaluación final o sumativa con el proceso de evaluación durante el curso. Los criterios y tipos de tareas en la evaluación final deberán guardar semejanza con el trabajo que se ha desarrollado durante el curso y cumplir la función de ofrecer la oportunidad de desarrollar los aprendizajes logrados y permitir un espacio para la autoevaluación.

Otros teóricos como Scriven (1967, p. 2), Cronbach (1963, p. 43), Stufflebeam (1971, p. 43), Alkin y Tyler (1973, p.43), Díaz Barriga (1997, p.33) definen la evaluación como aquella que permite suministrar información para tomar decisiones y como proceso para determinar hasta donde se están alcanzando los objetivos educativos. (Citados por Landazury y Márquez, 2000, p.43)

Según estos teóricos la evaluación se constituye en una meta que permite establecer el grado de comprensión y aplicación de los procesos formativos del educando, e indica también que correctivos se necesitan llevar a cabo, para subsanar las inconsistencias halladas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Definiciones más recientes, como la que hace el grupo del Consorcio de Evaluación de Stanford (1990-1991, p 44), señala que “la evaluación debe ser una representación cuantitativa de las consideraciones estratégicas que motivan las personas a favor o en contra del proyecto”.

Es decir, que el concepto de evaluación es uno de los conceptos didácticos que más cambios y modificaciones ha experimentado. Además, con mucha frecuencia se le confunde con algunas prácticas efectuadas en el aula para obtener notas previas, exámenes, pruebas o trabajos presentados por los estudiantes para medir conocimientos adquiridos y objetivos alcanzados.

Afortunadamente en la actualidad se empieza a recuperar el verdadero sentido de la evaluación. Es así como ya “se le identifica como una valoración, una apreciación, un análisis” Estevez Cayetano (1997, pp. 44-45) (Citado por Landazury y Márquez, 2000, pp. 44-45).

De acuerdo con lo planteado, se descubre que la evaluación supera lo cuantitativo para darle cabida a lo cualitativo, permitiendo así una reflexión crítica sobre el estado de un proceso del cual se tiene, en concordancia con el criterio de algunos, una información sistemáticamente recopilada, a la luz de unos principios y propósitos definidos anticipadamente, con el fin de valorar dicha información y tomar decisiones que conduzcan a reorientar el proceso. De ahí que la acción de la evaluación “se constituye en un elemento dinamizador fundamental para el niño, el maestro, la escuela, la familia y la comunidad”, Murcia Jorge (1995, p. 117).

El panorama planteado genera un reto para la evaluación. En este sentido, “la evaluación para ser adecuada y pertinente, debe estar atenta a responder a los diferentes tipos de procesos que pueden ocurrir en un contexto educativo” (Zambrano, 1991, pp. 45-46). Citado por Estevez Cayetano en el libro *Evaluación Integral por Procesos una experiencia construida desde y en el aula*).

Además de todo lo expuesto, es necesario asumir la evaluación como una actitud humana, que le dé significado a lo que la persona hace en su cotidianidad; es decir, relacionarla con la vida misma que se ejercita a diario, en últimas, una evaluación integral. Evaluar integralmente una realidad educativa que está compuesta de partes en su proceso y funcionamiento, significa observarla y analizarla en su conjunto, en su unidad y en todos los momentos del fenómeno pedagógico considerado como un todo. De ahí que para evaluar integralmente se debe tener en cuenta:

Al estudiante como un sujeto integral e integrado, como el centro del proceso educativo y por lo tanto, con capacidad para participar activamente en su propia formación integral.

La relación e interacción dada entre estudiantes, docentes y padres de familia, los cuales deben participar, conectarse y comprometerse a través de una integración dialógica para lograr mejoramiento en la educación.

Los diversos momentos de la acción pedagógica tales como la planeación, su realización dada en el desarrollo de actividades, y su culminación con logros cualitativos obtenidos.

El proceso metodológico, pues de él depende en gran parte la eficacia o fracaso del proceso de aprender implementado en el aula.

Es la búsqueda de una evaluación integral por procesos, entendida como aquella que busca una valoración cualitativa, permanente, integral, sistemática y una construcción apreciativa y formativa, subjetiva e intersubjetiva; analizando la práctica educativa del estudiante en su totalidad y en la dinámica misma de su proceso, para que tome decisiones que permitan cualificar y mejorar todo el proceso de formación (Landazury F, 2000, p. 47).

Según Landazury (2000, pp. 48-50), se caracteriza por ser:

- Holística. Pues mira en su totalidad el proceso que implementa al evaluar.
- Formativa. Porque considera al educando como sujeto de formación y desarrollo y al mismo proceso pedagógico en el cual está incluida la práctica evaluante.
- Científica. Porque armoniza lo empírico con lo teórico y viceversa.
- Sistemática. Porque se debe hacer guardando orden y secuencia, teniendo en cuenta las edades, condiciones, intereses y necesidades de los estudiantes.
- Continua y permanente. Porque garantiza un proceso constante en dirección a los objetivos propuestos.

- Acumulativa. Porque registra las autoevaluaciones y evaluaciones que se van realizando semanal o constantemente, para después hacer una valoración y análisis de ellas.
- Objetiva. Porque permite valorar y analizar con objetividad el proceso logrado.
- Flexible. Porque se adapta a las necesidades, intereses y condiciones de los sujetos que intervienen en ella.
- Personalizarte. Porque considera al estudiante como una persona, como sujeto, como un ser humano que es proyecto en permanente construcción y desarrollo.
- Cualitativa. Porque busca dinamizar la calidad humana en los educandos, en sus relaciones, en sus acciones, valores, valoraciones, en desarrollo intelectual, en sus pensamientos, sentimientos y en su vida misma.
- Cooperativa – Dialógica. Porque no busca el interés personal sino común y permiten que todos aprendan de todos.
- Ética. Porque compromete al estudiante en su propia construcción, en la de sus compañeros y de su contexto.

Todas estas características deben ser tenidas en cuenta por el maestro en el aula para lograr que la evaluación por procesos se convierta en una estrategia conducente al mejoramiento continuo de la educación en el establecimiento educativo, porque permite enfrentar y plantear mecanismos de solución a uno de los principales problemas que afectan al sistema escolar: La praxis continuista, tradicional e irreflexiva con que se ha venido desarrollando el proceso de aprendizaje. En consecuencia, sus resultados se podrán esperar a largo plazo y como toda actividad humana, estará sujeta a cambios y transformaciones mediante un permanente proceso de evaluación integra, para el que es necesario tener en cuenta los siguientes elementos según Landazury & Márquez (2000, pp. 51-52):

- El estudiante como ser integrante e integrado.
- La interacción dada entre los sujetos que intervienen en la práctica educativa.
- Los diversos momentos de la acción pedagógica.
- El proceso metodológico.

Después de analizar la evaluación integral, así como sus características y elementos, se hace necesario analizar también cómo se realiza la evaluación en la práctica pedagógica. Al hacerlo se encuentra que a pesar de la creciente búsqueda de métodos adecuados, la evaluación poco ha cambiado, por lo que se requiere capacitar a los evaluadores en nuevas técnicas y estrategias.

Atendiendo a lo expuesto, la propuesta del Proyecto Educativo Institucional se constituye en un reto hacia la construcción de una concepción y estructura de rendimiento más contextualizados. Además, el docente como ser social está guiado por la necesidad de pertenencia y aceptación, originando armonía en la institución escolar, compartiendo conocimientos, métodos y estrategias que lo llevan a realizar su trabajo, socializándolo y poniéndolo a funcionar en forma integrada con sus estudiantes, con el fin de mejorar la institución y los procesos que en ella se desarrollan.

La evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades y especialidades. Conceptuada como práctica, quiere decir, que se está ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumplen múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarlas y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada.

Lo anterior plantea que la práctica de la evaluación se realiza de acuerdo con las funciones que desempeñan la institución escolar y está condicionada por varios aspectos y

elementos personales, sociales e institucionales que configuran el ambiente educativo. Esto supone analizar toda la pedagogía que se práctica al interior del plantel educativo.

Lo expuesto necesariamente obliga a analizar cuáles son las funciones que cumple la evaluación en la práctica educativa. Se requiere de hecho preguntarse por determinadas formas de evaluar que no se aconsejan desde hace mucho tiempo y que siguen practicando.

Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica.

De esta manera, los estudiantes invierten gran cantidad de tiempo y energía a la preparación y realización de diferentes pruebas y tareas cuya finalidad consiste en comprobar su trabajo. Por su parte, los docentes se dedican mucho tiempo dentro y fuera de la institución a planificar, realizar, corregir pruebas y elaborar información sobre los resultados de dichas pruebas.

Todo lo expuesto demuestra que la evaluación se utiliza para mantener el orden y para demostrar la autoridad y superioridad sobre los estudiantes, convirtiéndose de esta manera en un rito escolar.

La evaluación desempeña diversas funciones en la práctica pedagógica, lo que significa que sirve a múltiples objetivos, no sólo para el sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social. Por tanto, su única utilidad no es la pedagógica, pues el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento del alumno y de los procesos educativos, sino que además se parte de una realidad institucional condicionada y muy acertada que exige su uso: se evalúa por la función social que con ello se cumple.

La evaluación es una misión históricamente asignada a la escuela y a los profesores en concreto, se realiza en un contexto de valores sociales por unas personas y por unos instrumentos que no son neutrales.

De acuerdo con lo anterior, José Jimeno Sacristán (2000, p. 56) explica que desde el punto de vista pedagógico conviene una menor presión de la evaluación sobre el alumno, mientras que socialmente, tiende acentuarse, pues, es impensable que el sistema escolar no proporcione “etiquetados” de los alumnos cuando salen de él y pasan a la vida productiva.

De otra parte, es evidente que las prácticas de evaluación tienen una influencia decisiva en los alumnos, en sus actividades hacia el estudio y hacia el contenido, en las relaciones sociales dentro del aula y en el entorno social. Por esto es que los docentes tienen que plantearse esta doble perspectiva: Para qué y cómo evaluar, desde el punto de vista pedagógico y qué funciones cumple la evaluación que realizan.

En síntesis, las funciones que cumple la evaluación, según Jimeno Sacristán (2000, p. 57), son:

- a) Definición de los significados pedagógicos y sociales.
- b) Funciones sociales.
- c) Poder de control.
- d) Funciones pedagógicas.
- e) Funciones en la organización escolar.
- f) Proyección psicológica.
- g) Apoyo de la investigación.

En conclusión, las múltiples funciones que cumple o puede cumplir la evaluación se convierten en realidad en cuanto alguien tiene en conocimiento sus resultados, puesto que si la

práctica de evaluar es tan decisiva en la enseñanza se debe a que se hace pública. De igual manera, con las funciones sociales y el poder de control que tiene la evaluación, restan importancia al conocimiento que se puede tener de los alumnos mientras trabajan y se dialoga con ellos.

Ya que los docentes separan la tarea de enseñar de la tarea de evaluar, lo que hace que los estudiantes pospongan la labor de aprender a los momentos cercanos a la evaluación, y este desplazamiento hace que aprendan según como vayan a ser evaluados y para responder a lo que se les exige.

De acuerdo con lo anterior, Díaz Barriga (1997, p. 37) explica la importancia de destacar la necesidad de una teoría de la evaluación que reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales y se estructure como un campo de conocimiento, desde la perspectiva de las ciencias sociales y humanas.

Enfocando la evaluación desde la perspectiva social, Álvarez Méndez (1993) sostiene que “los sistemas de evaluación escolar mantienen, más que objetivos formativos de carácter educativo, procesos políticos y sociales que alejan a la escuela de sus objetivos de desarrollo, de crecimiento, de autoafirmación, de emancipación, haciendo de la evaluación un mecanismo de exclusión y de eliminación” (Landazury, 2000, p. 59).

La evaluación es un proceso de medición, acompañamiento y ajuste permanente del proceso docente educativo, este proceso es una herramienta fundamental para abordar tres retos: la academia, lo laboral y la cotidianidad.

2.3.2. Currículo. El propósito de esta investigación es muy importante y de manera oportuna hace memoria acerca de varios conceptos del currículo, ello con el fin de hacer

referencia a las estrategias para la evaluación estudiantil por competencias en programas de contaduría pública en universidades de Barranquilla.

Un currículo se refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo, también encontramos concepto más amplio donde se define currículo como un estudio acerca de lo que está relacionado con el proceso enseñanza – aprendizaje .Young Mi Kim, (1998) p. 5.

Significado que señala claramente la idea de seguir un camino, de una intención en la dirección de esa carrera; implica que existe un inicio y una meta a la que dirigirse. Incluso este significado nos recuerda las visiones que miran a la entidad educativa y al período de escolarización como una carrera, como unos cursos que vamos recorriendo sucesivamente hasta llegar a la meta, como un ciclo, paso a paso, para lograr una finalidad, son los caminos de aprendizaje, la obtención de alguna titulación o diploma.

En nuestro sistema social y educativo de la actualidad están presentes los diferentes saberes; cada profesión se construye sobre la base de ellos. La universidad a través del currículo selecciona de esos sistemas de saberes lo que un profesional necesita conocer para resolver una determinada serie de problemas en el sistema social, lo que la hace eficaz. Actualmente la formación basada en competencias es una necesidad muy generalizada a en el mundo. Todos los países desarrollados y aquellos que aspiran lograr un excelente nivel, están sincronizados con sus procesos educativos en busca de determinadas competencias resultantes de las necesidades que se identifican en los mundos tanto laboral como académico.

Para ello, un aspecto resaltante y esencial de la formación laboral es la relación que resulta entre teoría y práctica. En esa relación la práctica delimita la teoría necesaria, la relación

entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con las necesidades de hacer una relación del conocimiento (la teoría), es más significativa para el sujeto si la teoría señala de manera muy clara el sentido que se hace a partir de la práctica; es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales de la práctica.

Desde el contexto de la realidad actual y enfrentar los retos y los problemas que se presentan en el ámbito laboral, es necesario que el aprendizaje y la enseñanza logren sentido, tanto para el que aprende como para el que enseña, para lo cual es parte esencial la calidad de un modelo educativo o modelo pedagógico implementado en el ente educativo.

El modelo educativo deberá potenciar las capacidades de cada ser humano de manera individual, pero, a la vez, deberá permitir la confluencia de todas estas capacidades individuales como una sola fuerza.

El modelo pedagógico solo se podrá edificar, si construimos e implementamos un currículo capaz de direccionar todos los esfuerzos hacia el desarrollo de las competencias de cada persona, donde su desempeño permita utilizar los recursos existentes, materiales y tecnológicos, físicos e intelectuales, cognitivos y emocionales de manera óptima y racional, capaces de aumentar al máximo la dimensión humana, capaz de conocer, interpretar y transformar la realidad.

Lo que implica que proponer, legitimar y validar una concepción sobre las competencias como una dimensión total, integral, compleja, procesal e interaccional; significadas o las llamadas competencias para la vida, todo ello para impulsar la creatividad, la imaginación, el pensamiento divergente, para resolver los problemas que puedan plantear, demandan o se proyectan en el contexto actual y en el futuro.

El modelo educativo o pedagógico, deberá basarse en las características de la sociedad del conocimiento, lo que demanda integrar las TIC a la práctica docente (ANUIES,2004), para retomar los aportes de las ciencias, la tecnología y humanística, al conocimiento en general, valorando sus implicaciones y su inclusión; asimismo, debe reconocer, respetar y atender la diversidad en el aula (Alonso y Gallego, 2010), para poder impulsar una forma de participar, respetando la diversidad y la individualidad.

Ahora, bien la evaluación estudiantil por competencias en el desarrollo curricular, debe basarse en el desempeño del educando ante las distintas actividades y problemáticas relacionadas con el contexto pueda manejarse o pueda llegar a desenvolverse. (Rial, 2007). Con esto, lejos de manifestar o ser un simple certificador de conocimientos o habilidades adquiridas y/o construidas, la evaluación debe ayudar al docente a determinar si el estudiante está de una manera logrando el desempeño esperado, y por ende al educando, mejorar en el mismo.

Por ello, se puede decir que en el modelo educativo no debería existir la pérdida de cursos o asignaturas (Rial, 2007), ya que la evaluación es un indicador del logro, de cómo se cubren las metas y se alcanzan los desempeños planteados y requeridos.

Una vez que se establezcan los niveles de competencias, las asignaturas que integran la evaluación estudiantil por competencias, los procesos funcionales de un modelo curricular o currículo basado en competencias bajo la concepción de una formación integral y adecuada a las circunstancias determinadas como los retos de la modernidad.

Estos conceptos considerados como unidades de aprendizaje, se articulan en relación con la problemática y necesidades encontradas en el modelo pedagógico, todos agrupadas son las que están llamadas a darle a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentarse y apropiarse

de saberes necesarios para su desempeño laboral una vez graduados. REDALYC, “Modelo Educativo Basado en Competencias: Importancia y Necesidad, García R. (2011), pp. 3, 4, 14.

2.3.3. Competencias y evaluación por competencias. A continuación se presentan algunas definiciones de competencias, a las cuales se apegan los investigadores responsables del presente proyecto, esbozadas por autores tales como Zabala y Arnau (2008), Perrenoud (2007), Hernández, Rocha y Verano (1998), Gonczi y Athanasou (1996), Ouellet (2000), Guzmán & Marín (2011), Tobón (2006) y más recientemente Valero, Patiño y Duque (2013).

Competencias es definida como:

1. La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada (Zabala y Arnau, 2008, pp. 43-44), citado por Marín Dagoberto, Guzmán Isabel, Márquez Amelia y Peña Manuel (2013, pp. 43-44).
2. Representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones (Perrenoud, 2007, p. 41).
3. Constituyen un saber hacer en contexto (Hernández, Rocha y Verano, 1998, p. 14).
4. Son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar (Gonczi y Athanasou, 1996, p. 4).
5. Pueden apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular (Ouellet, 2000, p. 37).

Los principales aspectos en común están relacionados con las capacidades, habilidades y actitudes, y como estas son utilizadas para responder “competentemente” en situaciones y contextos particulares; sin embargo, es importante resaltar los inconvenientes de percibir las competencias netamente como “un saber hacer”, entre los que se puede resaltar el énfasis netamente procedimental y los aspectos relacionados con la disminución en los otros saberes: el saber conocer y el saber ser Montenegro (2003). Citado en Tobón, 2006, p. 45.

Por consiguiente, y retomando a Tobón (2006, p. 49), las competencias deben ser abordadas desde un diálogo en tres ejes centrales: (1) las demandas del mercado laboral-empresarial-profesional, (2) los requerimientos de la sociedad, y (3) la gestión de la autorrealización humana desde la construcción y el afianzamiento del proyecto ético de vida.

En el proceso de evaluación destaca con primacía las competencias del estudiante, ya que constituyen el reflejo del acto educativo. La evaluación por competencias está sustentada en unos fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos que responde a la globalización de los mercados y a la universalización del conocimiento. Se encuentra en un punto intermedio entre un enfoque positivista y un enfoque emergente.

Desde una clasificación general se reconocen dos enfoques teóricos que desarrollan una visión distinta de la evaluación por competencias (Instituto de Sonora, 2004, p. 8):

El Instituto de Sonora (2004, p. 8) define que la primera es una tradición teórica que mira la evaluación por competencias como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado; y la segunda que entiende la evaluación por competencias como la capacidad de realización situada y afectada por y en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto.

La evaluación por competencias puede pensarse como la evaluación de capacidades innatas o como la evaluación de habilidades que pueden ser intervenidas desde lo social. Pensar

la evaluación por competencias en el proceso de formación integral es adoptar una nueva visión y actitud como docente "se trata de migrar de una mirada causal, coyuntural, artificial y totalmente accidental hacia la construcción y acompañamiento de un proceso permanente y sistémico" Instituto Sonora (2004, p.8). La evaluación por competencias se constituirá en el norte de los procesos educativos, en tanta herramienta que ayuda en la formación de ciudadanos libres de pensamiento, de acción y gestores de su propia educación.

La evaluación por competencias es una propuesta trabajada en otros países, valora el hacer y las acciones del ser humano en un contexto sociocultural y disciplinar específico, pero cuando se involucra el lenguaje en ese hacer y tiende a la formación implica no solo el hacer del individuo sino también al ser.

En la versión de Hernández y Otros (1998) proponen la evaluación desde cuatro competencias básicas: la comunicativa, la interpretativa, la argumentativa y la propositiva; las dos primeras sirven de base para las dos últimas y cada una tiene un cierto nivel de complejidad.

La evaluación desde las competencias comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva en el proceso docente educativo, ha de acompañarse de estrategias participativas de evaluación y autoevaluación que permita al sujeto reconocerse en sus acciones motrices, emocionales e intelectuales bajo un nivel de idoneidad desde la mirada de los "otros" y desde sí mismo.

El principal referente conceptual de proceso de evaluación de competencia lo proporciona el Decreto 1278 del 2002. Esta norma en su artículo 35 define una competencia como "Una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en su puesto de trabajo", y señala también que la evaluación de competencias "debe permitir la valoración de por lo menos los siguientes aspectos: Competencias de logro y acción,

competencias de ayuda y servicio, competencias de influencia, competencias de liderazgo y dirección, competencias cognitivas y, competencias de eficacia personal.”

La evaluación de competencias valora “...la interacción de disposiciones (valores, actitudes, motivaciones, interés, rasgos de personalidad), conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona”, que le permiten abordar y solucionar situaciones concretas, “una competencia no es estática, o lo contrario esta se construye, asimila y se desarrolla con el aprendizaje y la práctica llevando a una persona a que logre niveles de desempeño cada vez más altos” (MEN, 2008, p.13).

Las competencias son:

Comunicativas: “La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (Girón & Vallejo, 1992, p. 14).

Interpretativas: Desarrollar el gusto por la lectura permite que el individuo forme un pensamiento crítico de su entorno cotidiano, lo anterior lo transforma en un lector autónomo capaz de comprender y valorar las diversas formas de expresiones literarias (Suarez, 2010, p 1).

Argumentativas: Esta competencia incluye la habilidad del razonamiento en cuanto la explicación de cómo las diferentes partes de un proceso, se ordenen y se relacionan entre sí, para lograr cierto efecto o conclusión. Al argumentar se explica el porqué de las cosas, se justifican las ideas, se dan razones, se establecen los propios criterios, se interactúa con el saber (Urrego & Gómez, 2011, p. 3).

Propositiva: Hace alusión a acciones donde el individuo genera hipótesis, propone alternativas a solución de conflictos sociales, explicación a eventos, establecimientos de

regularidades y generalizaciones, construcción de mundos posibles a nivel literario, confrontación del entorno e involucra procesos de pensamiento hipotético (González & Mejía, 2011, p. 5-6).

Además hay competencias participativas que se definen como la construcción conjunta de aprendizajes, creación de ambientes de colaboración y compartir intereses, inquietudes y experiencias (Eudomilia, 2014, p. 2).

2.3.4. Estrategias de evaluación. Las estrategias de evaluación se pueden definir como el plan en el cual se especifica la forma en que serán recolectadas las evidencias para determinar el nivel de logro de aprendizaje; tomando en cuenta las actividades e instrumentos que se aplican en distintos momentos para medir los indicadores de evaluación.

Por ello las estrategias de evaluación van más allá de una simple aplicación de técnicas, instrumentos y recursos utilizados por el docente para valorar la actuación de los alumnos, tomando en cuenta los diferentes resultados de aprendizaje, así sea aprendizaje de tipo cognoscitivo, aprendizaje socio-afectivo y aprendizaje psicomotores.

Es por su carácter integral que el docente se ve precisado a utilizar diversas técnicas e instrumentos que sean adecuados, válidos, confiables y prácticos, para comprobar el logro de los objetivos de la acción educativa. Además con las técnicas e instrumentos de evaluación se garantiza la objetividad de los resultados para la toma de decisiones en los diferentes momentos y funciones de la evaluación educativa.

Existen tres componentes importantes en la estrategia de evaluación, los cuales son:

- **Actividades de Evaluación:** Es la acción o situación planificada por el docente destinada a recoger información en distintos momentos del proceso educativo con el propósito de comprobar el nivel de logro de determinados aprendizajes de los estudiantes.

- **Técnicas de Evaluación:** Es el procedimiento mediante el cual se llevará a cabo la evaluación del aprendizaje.

- **Instrumento de Evaluación:** Es la herramienta cuyo propósito permite recoger información sobre el logro de los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

Existen unas estrategias generales de evaluación que a continuación se mencionan según (Verdejo, 2012, pp. 27- 42).

A. Estrategia 1. Evaluación en situaciones reales o auténticas:

La evaluación auténtica se refiere a utilizar escenarios o situaciones que representen las problemáticas que se enfrentan en la práctica profesional o en el entorno sociocultural, con el conjunto de variables disciplinares, sociales, económicas, políticas y valorativas que requieren ser tomadas en cuenta para la resolución de la situación o problema. (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, p. 27). Si la formación se ha llevado a cabo con situaciones reales, la evaluación será una más de las situaciones que los estudiantes han aprendido a enfrentar. Para la evaluación, se diseñan deliberadamente los casos o problemas, tomados de la vida real o de forma hipotética pero apegados lo más posible a la realidad, considerando las diferentes dimensiones que lo definen, con la finalidad de que los evaluados demuestren en su resolución las competencias adquiridas, y produzcan las evidencias necesarias para valorar el nivel de logro o avance.

La principal ventaja que ofrece este tipo de estrategia es la necesidad de integrar en el proceso las habilidades para la resolución de casos, las estrategias para abordar el problema, los conocimientos teóricos o conceptuales, el juicio crítico para la selección de alternativas y la aplicación de procedimientos para su solución. Sin embargo, para contar con evidencias de evaluación, se requiere no sólo la resolución de la situación, sino también la explicitación de las

hipótesis, argumentos y justificaciones. Para ello, la presentación escrita extensa, la presentación oral y el debate complementan el conjunto de evidencias y dan cuenta de competencias transversales, como son las de comunicación en medios profesionales.

La aplicación de este tipo de estrategia requiere de la posibilidad de controlar el ambiente de evaluación, ya sea por la presentación del caso de forma hipotética, el planteamiento de situaciones en donde el evaluador pueda seleccionar las variables que especifican el caso, o bien el uso de simuladores con un alto grado de verosimilitud.

Las situaciones reales ponen de relieve la pertinencia de la formación por competencias y el desarrollo del pensamiento complejo, citado por Verdejo (2012, pp. 27- 28).

B. Estrategia 2. Evaluación con simulaciones:

Los simuladores son herramientas tanto para el aprendizaje como para la evaluación. Permiten la representación de situaciones reales simplificadas, en las que se pueden modificar los valores de las variables y parámetros, y con ello probar diferentes hipótesis y condiciones del problema.

Los simuladores se pueden diseñar con la filosofía de los videojuegos, en los que los estudiantes enfrentan retos inciertos, alcanzables, superables, e incluso divertidos. Los juegos se construyen en torno a la resolución de problemas y sobre la base de las elecciones y acciones que los jugadores realizan para resolver problemas. Los juegos requieren y evalúan de manera inherente un conjunto de habilidades. Además, requieren que los jugadores resuelvan problemas de manera colaborativa junto con otras personas (Gee & Shaffer, 2010, p. 28).

Adicionalmente, los juegos le otorgan un valor agregado a la habilidad de los jugadores para crear, innovar y producir. Con frecuencia, se exhorta a los jugadores a encontrar sus propias

soluciones para los niveles de mayor reto, y no sólo eso, sino que los juegos evalúan también si un jugador está preparado para retos futuros, al recolectar información sobre los jugadores en muchas dimensiones y llevando un registro de la información a lo largo del tiempo.

Por esta razón, se puede afirmar que los juegos integran el aprendizaje y la evaluación, e incluso, proporcionan información que los jugadores pueden utilizar para mejorar en el juego (Gee & Shaffer, 2010, p. 29).

Los simuladores se utilizan desde hace mucho tiempo en áreas de Salud, Ingeniería y Administración. Sin embargo, muchos de ellos son simplificaciones que no integran muchas de las variables que se presentan en la vida real. Un criterio para la elección de simuladores, que sirva tanto para el aprendizaje como para la evaluación, será aquella que cuente con los elementos clave de la competencia y refleje la complejidad de la vida real. Si se incorporan elementos de reto e innovación, al estilo de los videojuegos, las simulaciones resultan más interesantes y útiles para el aprendizaje.

C. Estrategia 3. Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas:

Los procesos de investigación implican todos los elementos de la resolución de problemas, desde el planteamiento de la hipótesis o preguntas de investigación, la selección de información y marcos de referencia, la justificación del proceso, la recolección de datos, incluyendo la observación, la entrevista, la experimentación o prueba de hipótesis, y la presentación de resultados y su discusión.

Es un proceso que sirve tanto para el aprendizaje como para la evaluación, ya que se puede realizar en etapas que se valoran y en las que se puede hacer una devolución a los

estudiantes para que reformulen y avancen en el proceso de investigación. El reto es plantear proyectos de investigación que requieran la ejecución de las competencias que se desean evaluar y se definan, en cada momento del proceso, las evidencias, con sus criterios de calidad.

Además, vale la pena destacar que la presentación de resultados de investigación, tanto de forma escrita como oral, ofrece la oportunidad de evaluar las competencias transversales, además de las propias de la profesión o disciplina. Los proyectos de investigación pueden enfocarse en la resolución de problemas, el diseño, la investigación de campo, o la experimental.

En la enseñanza basada en problemas están presentes una situación problemática, abierta a la investigación, y una descripción incompleta del problema. Los estudiantes son los que resolverán el problema y la evaluación se utiliza para estructurar la reflexión y, al mismo tiempo, registrar el avance en el desarrollo de las estrategias de pensamiento para la resolución del problema planteado.

El punto clave en este proceso es la selección del problema de investigación. En tal sentido se sugiere:

- Elegir aquellos problemas que tengan un alto contenido contextual, pues favorecen el desarrollo de pensamiento complejo.
- Realizar una presentación incompleta del problema, que requiera la exploración para su definición, ya que favorece la integración de nuevos conceptos y su aplicación al problema: así, el estudiante, a partir de su propia ruta de aprendizaje, comprende cómo se generan los conceptos.
- Preferir aquellos problemas que requieran un trabajo multidisciplinario o interdisciplinario para su resolución, de manera que puedan romperse las fronteras entre las disciplinas (Bernstein & Solomon, 1999, p. 30). La forma de trabajo en grupos de estudiantes

favorece procesos de evaluación colectiva sobre el avance de la investigación o resolución del proyecto. En esta situación, los estudiantes: participan en el proceso de enseñanza – aprendizaje compartiendo sus ideas y recursos; deben insertarse en un ambiente colaborativo, en donde están expuestos a diferentes puntos de vista, tal y como sucede en los grupos de expertos en el campo profesional, ya que interactúan no sólo entre ellos, sino también con profesores y expertos externos a medio académico, citado por Verdejo (2012, p. 30).

La evaluación está inmersa en las tareas de forma permanente. Los estudiantes pueden ir evaluando el propio aprendizaje que se va reflejando en el pro-Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias de completar la investigación o resolución del problema.

Por su parte, los profesores deben tener claridad sobre la medición del aprendizaje efectivo y considerar, previamente a la presentación del problema, las competencias que se requieren para resolverlo y las evidencias de un buen desempeño. La evaluación auténtica es una forma de constatar que los conocimientos y habilidades adquiridos pueden aplicarse integradamente en la resolución de un problema.

Los instrumentos de medición y evaluación incluyen las bitácoras de trabajo, los reportes intermedios y final, las listas de cotejo, las simulaciones, etc.

Este tipo de estrategia de investigación-trabajo-evaluación tiene las siguientes características:

Los estudiantes: están involucrados en tareas auténticas reales y multidisciplinarias, aprenden por exploración, participan de forma activa en su proceso de aprendizaje, trabajan colaborativamente, enseñan a otros, producen soluciones e interpretaciones.

Los profesores: actúan como facilitadores y guías, aprenden o investigan al mismo tiempo que los estudiantes, evalúan con base en desempeños, evalúan el proceso y también los productos, evalúan al mismo tiempo que retroalimentan a los estudiantes.

D. Estrategia 4. Evaluación integrada a lo largo del proceso de aprendizaje:

La evaluación integrada al aprendizaje denominada evaluación para el aprendizaje (Kyale, 2007) está orientada a la mejora y se ha utilizado como base para la evaluación formativa en la que se ofrecen, de forma continua, momentos de valoración, realimentación y meta cognición. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de replantear su plan de aprendizaje. Esta forma de evaluación ha demostrado que incrementa los estándares académicos en el grupo, incluyendo a los alumnos de bajo desempeño (Black & William, 1998). Citado por Boston, (2002, p. 32).

La forma más útil de realimentación es proporcionar a los estudiantes comentarios específicos sobre su desempeño y sugerencias de mejora, orientando la atención al proceso de resolución o ejecución de las tareas. Además, ofrece a los estudiantes información y apoyos para cambiar sus prácticas y a reconsiderar el tiempo que dedica al aprendizaje. La comunicación de las expectativas de logro al término de la formación constituye un horizonte de atracción y un referente para orientar el aprendizaje.

Este tipo de estrategia de evaluación ayuda especialmente a los alumnos de bajo desempeño o con diferentes antecedentes académicos. Algunos de los principios que se aplican en la evaluación formativa son (Nicol, 2009, p. 32): Presentar de forma clara los objetivos de desempeño, evidencias, y criterios de calidad; generar espacios para la autoevaluación y reflexión sobre los aprendizajes; disponer de apoyos para corregir o mejorar el desempeño;

generar espacios para el diálogo estudiante-profesor y entre estudiantes; promover la motivación positiva y la autoestima; generar oportunidades para corregir sobre la base de la realimentación; dar oportunidad de seleccionar el tema, método, criterio, ponderación y tiempo para la evaluación; involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre las políticas y prácticas de evaluación; asegurar que aún la evaluación sumativa tenga un impacto positivo en el aprendizaje.

Cada profesión o disciplina aborda diferentes problemáticas y situaciones, por lo que la aplicación de la evaluación a lo largo del aprendizaje puede tener diferentes modalidades y énfasis. En la planeación de la evaluación formativa es necesario un replanteamiento de las actividades, dentro y fuera del aula, y considerar el uso de las tecnologías como una alternativa potencial para la realimentación individual o en grupo.

La realimentación puede ofrecerse sobre el resultado de la ejecución, sobre el proceso, sobre las habilidades de los estudiantes para llevar a cabo procesos de reflexión y meta cognición. El objetivo de la realimentación implica elaborar un perfil de fortalezas y debilidades que servirán de base para emprender acciones de mejora de los aprendizajes y desempeños. En estos procesos, el apoyo de los profesores y expertos, tanto en la explicación de las estrategias que han seguido para resolver los problemas, como en las sugerencias para mejorar la ejecución, es muy importante pues, al mismo tiempo que conlleva una evaluación, modela y transfiere conocimientos tácitos que los profesores han adquirido con la experiencia.

Con estas prácticas los alumnos desarrollan un sentimiento de control sobre su propio aprendizaje. A una mayor participación e involucración de los alumnos, mayor es la ganancia que ellos obtienen del acompañamiento y guía del profesor. Es por ello que la realimentación debe enfatizar los aspectos de motivación positiva y la autoestima de los alumnos. La evaluación formativa, además, ayuda a desarrollar, en los alumnos, las competencias de pensamiento

reflexivo y la autoevaluación, vinculadas con la meta cognición. Un elemento crítico en este proceso es la alineación de la evaluación final o sumativa con el proceso de evaluación durante el curso. Los criterios y tipos de tareas en la evaluación final deberán guardar semejanza con el trabajo que se ha desarrollado durante el curso y cumplir la función de ofrecer la oportunidad de demostrar los aprendizajes logrados y permitir un espacio para la autoevaluación.

E. Estrategia 5. Evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rúbricas:

La resolución de problemas o ejecuciones permiten las acciones para obtener evidencias que demuestren que se cuenta con la competencia. En las ejecuciones se puede contar con varias evidencias que deberán ser valoradas. Para ello, el uso de las matrices de valoración, rejillas o rúbricas sirve para explicitar los elementos a observar, los criterios de calidad y facilitan el proceso de evaluación. Montgomery (2002) (citado por Verdejo 2012, p. 34).

La importancia que ha cobrado el uso de estas herramientas, es la posibilidad de dar a conocer a los estudiantes, con anticipación, los elementos y los criterios que se aplicarán en la evaluación. Las rúbricas analíticas que contienen el desglose de los elementos a observar, sirven para identificar en cada uno de ellos el nivel de logro y con ello establecer perfiles de fuerzas y debilidades para realimentar a los estudiantes Moskai (2003) (citado por Verdejo 2012, p. 34).

Para la evaluación de las competencias transversales es usual elaborar matrices de valoración que se pueden utilizar en diferentes escenarios y profesiones. Sin embargo, se deberá analizar su construcción a la luz de las características de las competencias concurrentes en la resolución o ejecución del proyecto o profesión específica.

La importancia que tienen las matrices de valoración en la evaluación de ejecuciones es la posibilidad de identificar los atributos o evidencias observables del desempeño y especificar las características o criterios de calidad para asignar diferentes niveles de desempeño, distinguiendo entre principiantes y expertos, o entre un trabajo pobremente desarrollado o uno excelente.

En resoluciones complejas, estos atributos y evidencias pueden incluir los aspectos conceptuales, cognitivos, heurísticos, procedimentales y axiológicos, tanto los del campo profesional como los atributos transversales que deberían estar presentes en la resolución.

La descripción de las matrices, rejillas o rúbricas deberá estar en términos de fácil comprensión para los evaluadores y los evaluados. Su análisis y discusión previa es una etapa que fortalece la calidad y objetividad del proceso. Los riesgos que se pueden presentar en el uso de matrices de valoración es que las descripciones tengan inconsistencias entre los niveles de desempeño.

Generalmente se utilizan tres escalas de medida: cantidad, frecuencia e intensidad. El atributo de profundidad haría en términos de cantidad, la precisión, en términos de frecuencia, y la relevancia y claridad en términos de intensidad (ver cuadro 1). Estos atributos deberán corresponder y tener significado en el contexto del proyecto o ejecución. Cuando se construye un rubrica se recomienda verificar tres aspectos:

- * Que todos los elementos de desempeño estén explícitos y representados en la rúbrica.
- * Que cada elemento tenga explícito el atributo o evidencia que se observa.
- * Que los atributos o evidencias de cada elemento tengan una descripción progresiva entre niveles.

Esta estrategia de evaluación requiere mucho tiempo para su aplicación, sobretodo en grupos grandes. En estos casos, la evaluación entre pares (co-evaluación) y la autoevaluación

con base en las rúbricas permite cubrir a todo el grupo. Cuando las ejecuciones o problemas se resuelven de forma diferente, en función del contexto, las matrices de valoración deberán describir esta condición y agregar elementos que representen las implicaciones que se deberán reflejar en el desempeño.

Tabla 1.

Atributos y variabilidad en el uso de matrices de valoración o rubricas

	Escalas de medida o variabilidad	Atributo
1	Cantidad P	Profundidad
2	Frecuencia	Precisión
3	Intensidad R	Relevancia y claridad

Fuente: Aiken & Rohman (2003, p. 35)

F. Estrategia 6. Evaluación con múltiples instrumentos y en varios momentos:

Los reportes de las experiencias docentes de los profesores muestra la preferencia de disponer de diferentes instrumentos de medición y evaluación para contar con información que permita inferir el nivel de logro o dominio de competencias y el desarrollo de pensamiento complejo. La multi-dimensionalidad y la necesidad de verificar el dominio de las sub-competencias constitutivas de una competencia pueden requerir que los estudiantes aborden problemáticas y ejecuciones en diferentes contextos y condiciones.

La calidad de la evaluación se verá incrementada si se selecciona una combinación de métodos de evaluación. De acuerdo con el tipo de desempeños, se pueden escoger diferentes instrumentos o tipos de evaluación, tales como: la presentación escrita extensa, la presentación oral o debate, la ejecución con la observación directa de jueces evaluadores. Las pruebas de

ejecución auténticas pueden ser la prueba de juicio situacional (SJT, por sus siglas en inglés), en donde el evaluado enfrenta la descripción de una situación real de la vida profesional y tiene que escoger un posible curso de acción. Tanto la situación como los cursos de acción posibles se pueden presentar mediante una simulación. Este tipo de pruebas miden el saber hacer profesional en situaciones críticas Straetmans (1998) (citado por Verdejo, 2012, p. 36). Otra variante es la prueba de una muestra de trabajo (WST, por sus siglas en inglés) en un ambiente simulado en donde se ejecuta la acción con las fuentes y herramientas que estarían a disposición en el contexto real.

Finalmente, también está la evaluación de desempeño en el trabajo (POJ, por sus siglas en inglés), en donde el evaluado demuestra la competencia en el contexto real de trabajo y es observado y evaluado por jueces. Las evaluaciones diagnósticas, previas al curso, o para verificar que se dominan algunos elementos requeridos para avanzar a niveles más altos de complejidad y desempeño, se construyen en ocasiones con pocos elementos, pero al menos deben ser los suficientes para obtener información que permita a los profesores adecuar o enfatizar los aspectos que aún requieren desarrollo. Algunos ejemplos de estas evaluaciones utilizan la resolución de uno o dos problemas sencillos y una explicación del proceso que pone de manifiesto su estrategia de razonamiento.

Las evaluaciones, a lo largo del proceso de formación, pueden ser diversas y combinar las tradicionales para verificar el dominio de ciertos conceptos, las procedimentales que se valoran con listas de cotejo y las de resolución de problemas o ejecuciones complejas que se valoran con herramientas, tales como, las matrices de valoración y las evidencias recolectadas en portafolios de trabajo o en bitácoras.

Los programas de formación que utilizan apoyos virtuales pueden habilitar las facilidades de evaluación automática en pruebas de opción múltiple, la evaluación por jueces de respuestas construidas cortas o extensas, que se comparten a través de foros. De esta forma la realimentación y sugerencias que se ofrecen a los estudiantes se pueden compartir con todo el grupo, elevando con ello las posibilidades de mejores desempeños en el grupo en su conjunto.

De acuerdo con el tipo de aprendizajes y competencias, la evaluación final se podrá integrar con base en uno o varios instrumentos de medición y evaluación: resolución de un problema real típico con las principales variables del contexto más complejo, ejecución directa observada por jueces, reporte escrito extenso con los elementos solicitados como evidencia, examen estandarizado con base en problemas o casos reales. Sin embargo, las evidencias del proceso de aprendizaje y los niveles de logro se complementan con los resultados de las evaluaciones intermedias y de tipo formativo. La recopilación de evidencias de todo el proceso, no sólo ofrece a los estudiantes realimentación para reflexionar, sino que además constituyen información que, junto con los resultados de la evaluación final, permiten tomar decisiones sobre la calificación que se otorgará a los estudiantes.

G. Estrategia 7. Evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolios de trabajo y bitácoras:

La necesidad de contar con evidencias sobre las estrategias de pensamiento que siguen los evaluados para abordar problemas, el pensamiento crítico para tomar decisiones, la capacidad de aprender de forma autónoma y otras evidencias de aprendizajes, que están en la base del desarrollo de competencias y pensamiento complejo, requieren de instrumentos de medición y recolección de evidencias que, en su conjunto, permitan sustentar la valoración del nivel de logro.

El portafolio de trabajo ofrece la posibilidad de coleccionar los trabajos que cuenten la historia de esfuerzo, progreso y logro en un área específica con un propósito definido. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolios; los lineamientos para su selección; los criterios para juzgar el mérito y la evidencia de la reflexión del estudiante Arter & Spandel (1992) (citado por Verdejo 2012, p. 38). Para que un portafolio cumpla con su función de apoyar la evaluación debe especificarse su propósito.

En los lineamientos para su elaboración deben describirse las evidencias y características que deben tener para demostrar el aprendizaje logrado. Como parte constitutiva de la elaboración del portafolio está la reflexión sobre la forma y logro del aprendizaje del estudiante con base en las evidencias presentadas. Esta característica hace del portafolio un instrumento no sólo para la evaluación sino para el aprendizaje. Para ello se requiere contar con los criterios de desempeño y de calidad contra los cuales los estudiantes podrán seleccionar y reflexionar sobre las evidencias presentadas.

Es importante que los alumnos participen en la selección de las evidencias aplicando los criterios proporcionados, para que no sea solamente una colección de trabajos. El portafolio puede integrarse de forma que permita evaluar el desempeño gradual durante el proceso de formación y contar con criterios que le den validez y confiabilidad. Para ello, se integran en el portafolio, un protocolo de calificación del portafolio (PPS, por sus siglas en inglés) que sistematiza la forma de calificar cada tarea. De esta forma el portafolio es un conjunto de tareas con sus evaluaciones que muestran el avance en el logro de las competencias y sus elementos, ya sea de forma vertical u horizontal y permite integrar una calificación final.

La propuesta de desarrollar gradualmente un tipo de tareas y su evaluación con criterios sistemáticos permite contar con evidencias del desarrollo completo de la tarea (evaluación

vertical) y también proporcionan información sobre el desarrollo gradual de los elementos constitutivos de la competencia (evaluación horizontal) Sluijsmans, Straetmans, & Merriënboer (2008) (citado por Verdejo 2012, p. 39). Los autores proponen tres criterios para mejorar la calidad de la evaluación y que se cumplen con el protocolo para la calificación del portafolio: la precisión, la generalizabilidad y la extrapolación:

- La precisión que se busca alcanzar requiere de descripciones, claras y sin ambigüedades, de los criterios. Se distingue entre la evaluación de desempeños y la evaluación auténtica, ya que la primera no hace referencia a la naturaleza auténtica de la tarea o problema a resolver.

- La evaluación de competencias también implica más de una observación de desempeño. El estudiante tiene que resolver tareas similares en una variedad de situaciones bajo las mismas condiciones. Para mejorar la generalizabilidad es necesario aumentar la condición de fidelidad con las situaciones reales. Mientras más a estas situaciones sean las tareas, más generalizable es la evaluación.

- La extrapolación implica que las calificaciones obtenidas reflejan el nivel de desempeño que el estudiante podría alcanzar en una situación real de trabajo. El portafolio de trabajo también puede plantearse como una herramienta para coleccionar y evidenciar el trabajo de un grupo. El portafolios no sólo sirve para la evaluación sino también para el monitoreo de los avances. En el aprendizaje por investigación o elaboración de proyectos de largo alcance, el portafolios o una variante de bitácora pueden servir para registrar, monitorear y realimentar el avance. La diferencia con una bitácora de registro, es que esta última no incluye la reflexión sobre los aprendizajes logrados y la devolución del profesor. El protocolo de calificación de los portafolios ofrece la oportunidad de integrar la evaluación en cada tarea de aprendizaje,

cumpliendo una función formativa y orientando la adaptación por parte de cada estudiante de un plan personal de aprendizaje.

H. Estrategia 8. Auto evaluación y co-evaluación la autoevaluación y la evaluación entre pares (co-evaluación):

Son estrategias orientadas a promover el aprendizaje. Se utilizan para desarrollar en los estudiantes la capacidad de evaluar el trabajo por sí mismos, lo que los habilita para emprender un aprendizaje auto-dirigido y continuar con un aprendizaje a lo largo de la vida.

La evaluación compromete a los estudiantes con estándares y criterios que los implican en juicios de valor sobre la calidad del trabajo y sobre cómo puede éste mejorarse Carless *et al.* (2007) (citado por Verdejo 2008, pp. 40-41).

La comunicación de los aprendizajes esperados, de las evidencias y de los criterios de calidad es indispensable para que los estudiantes cuenten con referentes para contrastar sus desempeños. Sin embargo, si además los estudiantes participan en el establecimiento de estos referentes, esto les ayuda a comprenderlos, significarlos y apropiarse de ellos como guía para su plan de aprendizaje.

El ejercicio de evaluar el propio desempeño y el de los compañeros enseña a los estudiantes a reconocer los elementos importantes en la resolución de las tareas, a comparar diferentes alternativas y estrategias de solución y a identificar los errores. Estas son habilidades muy importantes en el ejercicio profesional donde tendrán que establecer criterios, aplicarlos y tomar decisiones sobre desempeños de otros. Al mismo tiempo, desarrollarán habilidades y estrategias para verificar la calidad de su propio trabajo.

La autoevaluación y la co-evaluación requieren de la realimentación del profesor para normar su criterio y ayudarlos a distinguir entre evaluaciones basadas en el esfuerzo o tiempo

dedicado respecto de evidencias y criterios de calidad. La implicación de los alumnos en la evaluación, unida a la adecuada realimentación, contribuye al desarrollo de la meta cognición (habilidades relacionadas con el autoconocimiento y autorregulación). De esta forma el estudiante puede tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje, de sus avances, de sus estancamientos, de las acciones que le han hecho progresar y de las que le han inducido a error y, con ello, reformular y regular su proceso de aprendizaje Padilla & Gill (2008) (citado por Verdejo 2012, p. 40).

Cuando las evaluaciones se llevan a cabo de forma anónima, contrastando las soluciones con los elementos y criterios de desempeño, los estudiantes asignan valoraciones más cercanas a las que realiza el profesor. De esta forma se aprende a evaluar por evidencias más que por los individuos involucrados.

En la valoración del trabajo en grupos, la co-evaluación es una estrategia difícil de llevar a cabo por diversas razones, entre las que se pueden mencionar la tendencia de los estudiantes a sobrevalorar a sus compañeros, por la incomodidad de valorarlos. Muchas veces consideran injustas las valoraciones Gammie & Matson (2007) (citado por Verdejo 2012, p. 41). Sin embargo, se requiere trabajar con los estudiantes para desarrollar habilidades para evaluar objetivamente el desempeño y contribución en un equipo de trabajo.

I. Estrategia 9. e-Evaluación o evaluación con base en TIC:

Las tecnologías de información y comunicación ofrecen amplias posibilidades para implementar diferentes estrategias de evaluación. En algunas plataformas de administración de asignaturas se cuenta con la facilidad de aplicar pruebas o evaluaciones en línea, con diferentes tipos de reactivos, ya sean cerrados o de opción múltiple, que se pueden calificar de forma automática, o de respuesta construida, que requiere la intervención del profesor o jueces para

evaluarse y calificarse. Además, las facilidades de comunicación a distancia, en tiempo real o asíncrona, favorecen que se puedan llevar a cabo acciones de enseñanza – aprendizaje que el estudiante puede ejecutar a su ritmo, evaluaciones formativas con realimentación y evaluaciones automáticas. Las posibilidades son múltiples y complejas y aún se encuentran en experimentación.

A partir de un proyecto financiado por el Comité conjunto de sistemas de información se identificaron algunos elementos tecnológicos clave para el desarrollo de ambientes de aprendizaje y evaluación formativa con tecnologías de información Daly, Pachler, Mor, & Mellar (2010) (citado por Verdejo 2012, p. 41).

- Velocidad en la respuesta para la realimentación: es importante una respuesta pronta para que tenga efecto, lo que facilita que el estudiante pueda reintentar resolver el problema más rápidamente.

- Capacidad de almacenamiento: el sistema debe tener capacidad para permitir el acceso a una gran cantidad de datos para seleccionar automáticamente y proporcionar la realimentación apropiada, establecer nuevas propuestas de trabajo, o mostrar ejemplos de acuerdo al patrón de aprendizaje que se construye con base en las evidencias de avance del estudiante.

- Procesamiento: en algunas evaluaciones es necesario llevar a cabo un análisis automático de las respuestas del estudiante que permita seleccionar de forma automática su devolución al alumno.

- Comunicación: el sistema debe tener capacidad para establecer comunicación con diferentes audiencias, ya sea con un individuo o con un grupo o grupos. En realimentaciones automáticas, algunos aspectos de la comunicación se predefinen y capturan para que estén

disponibles de forma semipermanente, como grabaciones de audio o video que le den algo de autenticidad a la devolución.

- **Construcción y representación:** capacidad del sistema para que los usuarios puedan representar conceptos o proposiciones de formas diferentes y transferirlos de un formato a otro. El estudiante puede construir sus propias representaciones.

- **Mutabilidad:** los objetos que se comparten tienen que poder ser cambiados fácil y rápidamente. La incorporación de herramientas digitales es más que un apoyo, modifica el sistema de interacción ya que intervienen aspectos del procesamiento de la información y algoritmos de decisión que requieren del profesor un diseño que dé cabida tanto a soluciones automáticas como a rutas inciertas con la posibilidad de una realimentación personal. Estas condiciones tecnológicas muestran la complejidad en el desarrollo de los ambientes de aprendizaje y de evaluación y, al mismo tiempo, permiten que estrategias que se utilizan de forma presencial adquieran mayores potencialidades. Por ejemplo, el uso de portafolios electrónicos se enriquece con la posibilidad de ser consultados y comentados por los compañeros y revisados por el profesor. Esta comunicación entre varios actores, y su disponibilidad en un sitio consultable en cualquier momento, facilita no sólo el enriquecimiento de su trabajo al autor del portafolio sino que los otros estudiantes también se ven beneficiados con los comentarios y devoluciones, de forma indirecta.

Capítulo III

3. Marco Metodológico

El proceso de formación en la actualidad exige de una construcción de competencias que considere como requisito esencial su carácter contextualizado, un enfoque sistémico y dinámico y la necesidad de valorar los problemas profesionales que deben ser resueltos con el futuro egresado de la Contaduría Pública.

Bajo esta realidad se impone un reto a la organización del proceso de enseñanza y por lo tanto, a sus actores principales: profesores y estudiantes, ya que la asimilación de los contenidos por el que aprenden debe construir las competencias necesarias y suficientes que permitan el desempeño esperado de los problemas que afrontaran en sus prácticas laborales.

La práctica laboral, viene a ser en condiciones reales de desempeño, también una estrategia pedagógica central de la educación, donde el estudiante de contaduría pública autoevalúa sus resultados de desempeño y con el apoyo del docente realiza planes de mejoramiento, por lo tanto, los docentes encargados de este rol necesitan implementar el proceso de enseñanza con estrategias que tengan un buen nivel de análisis, y al mismo tiempo la asimilación de los documentos por parte del estudiante para fortalecer su calidad de conocimientos. Los docentes, en la actualidad, están obligados a gestionar el proceso de enseñanza – aprendizaje, asumiendo estrategias didácticas alejadas de las tradicionalmente empleadas, sustentadas sólo en los resultados, lo que responde a criterios metodológicos conductistas.

El paradigma educacional de aprender a aprender y de aprender haciendo bajo la condición del que enseña, que debe observar los espacios necesarios para que el estudiante desarrolle una actitud competente y defienda sus puntos de vista de una formación productiva.

Con respecto a este contexto, cobra vital importancia, la motivación como condición esencial de éxito, motivación que el docente debe fomentar proponiendo a los estudiantes un desafío a aceptar, opciones a escoger y fomentar la colaboración entre ellos. De esta premisa surgen los trabajos de investigación, un pequeño proyecto o el estudio de un caso o proceso que vienen a ser actividades motivantes.

Desde esta formación se exige al docente la autorización de estrategias pedagógicas y actividades orientadas a lograr objetivos de formación. Las actividades realizadas en un periodo por parte del docente no deben perder de vista la flexibilidad ni la dinámica, y debe de todo punto de vista, favorecer el manejo del tiempo del alumno que a la final está relacionada con esa estrategia de evaluación de aprendizaje bajo un enfoque de competencias en la educación superior.

En concordancia con lo expuesto anteriormente se busca dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las competencias genéricas y específicas a impartir a los estudiantes de contaduría pública en las universidades en Barranquilla, considerando los aportes de entidades o instancias nacionales e internacionales que abordan tal objetivo?
- ¿Cuáles son las estrategias de evaluación estudiantil diseñadas y aplicadas en los programas de Contaduría Pública en las universidades de Barranquilla?
- ¿Cómo es la relación entre el tipo de competencias a transmitir a los estudiantes de contaduría pública y las estrategias evaluativas empleadas en universidades de Barranquilla?
- ¿Cuáles son los componentes de una estrategia de evaluación a estudiantes de contaduría pública que contemple competencias genéricas y específicas acordes al mercado?

Con base a lo expuesto anteriormente, se busca proponer una serie de estrategias pedagógicas que permitan evaluar los aprendizajes y mejorar la enseñanza en los programas de Contaduría pública de las universidades de Barranquilla.

Lo que se pretende es alcanzar métodos de aprendizaje adecuados que permitan mejorar la calidad de la educación de los programas de contaduría pública de universidades.

La evaluación tiene que ver con el desarrollo del estudiante, con los procesos pedagógicos y los procesos organizacionales. La evaluación juega un papel importante como factor dinamizador de cambio, como elemento de construcción de conocimientos y para orientar la vida cotidiana en su institución, de acuerdo con las necesidades e intereses de su medio particular.

El proceso educativo debe involucrar una escala de valores de carácter social e integral, no reducido a un campo aislado de la actividad, sino que involucre el conjunto total de esferas en las que el individuo se desarrolla para rescatar su esencia humana.

Esta investigación es importante porque plantea una propuesta pedagógica encaminada a evaluar los aprendizajes mediante la cual el maestro debe trazar estrategias que favorezcan la autorregulación del estudiante para que este sea un verdadero sujeto de su aprendizaje, para que logre un pensamiento crítico necesario para su desarrollo intelectual, es decir que sea objetivo, que comprenda sistemáticamente los procesos de la realidad, que reconozca su carácter definido, y a la vez, que sepa relacionar lo pasado y lo presente en función del futuro, que sea reflexivo y crítico, con un alto sentido de responsabilidad profesional vinculado con la práctica.

El problema de evaluación estudiantil se ubica no solamente en la necesidad de establecer criterios y normas precisas para la calificación y promoción de los alumnos; la problemática es mucho más compleja y fundamentada en la crisis del mismo sistema educativo colombiano,

junto con los procesos de desarrollo y cambio acelerado de otras disciplinas o áreas estrictamente relacionadas con la evaluación de la educación.

En el contexto educativo, las prácticas evaluativas en las instituciones de Educación Superior, así como las normas reglamentarias que orientan dichas acciones, plantean problemáticas de diversa índole que ameritan soluciones profundas y urgentes.

3.1. Enfoque Epistemológico

El enfoque epistemológico de esta investigación es empírico - inductivo por que va de lo particular a lo general. Esto significa que se profundiza en el proceso de evaluación estudiantil por competencias en los programas de contaduría pública en las universidades en Barranquilla, constatando como se presenta en el día a día del proceso de enseñanza; con el fin de observar regularidades, y con esto definir estrategias.

3.2. Tipo de diseño de investigación

El diseño de investigación es no experimental, de campo. Siendo el diseño de investigación no experimental aquel donde “No se genera ninguna situación, sino que se observa situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables, ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron”, Hernández, Fernández & Baptista (1997, p. 150).

La presente investigación es de campo ya que se desarrollara en el campo universitario en los programas de contaduría pública de las universidades de Barraquilla, y al mismo tiempo es transversal por hacerse un corte en el tiempo, es decir, en un momento específico, o sea

actualmente al aplicar la técnica de la encuesta y mediante el diseño de un instrumento (cuestionario) se le aplica a los cinco directores de los programas de contaduría pública más antiguos de las universidades existentes en Barranquilla, y empleando una muestra intencional por programa en las distintas universidades, se le aplica a los docentes en función de la disposición de estos en participar en el estudio, para determinar la clase de evaluación por competencia que se lleva a cabo y qué estrategia se vienen aplicando .

La investigación es no experimental porque los investigadores no controlan la variable objeto de estudio (Evaluación Estudiantil por Competencias).

En conclusión, la investigación no experimental es sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal como se han dado en su contexto natural.

3.3. Métodos de investigación

El método de investigación es el inductivo, entendido como “el proceso de conocimiento que se inicia por la observación de fenómenos particulares con el propósito de llegar a conclusiones y premisas generales que pueden ser aplicadas a situaciones similares a la observancia”, Méndez (2004, p. 141). El método de investigación de la presente tesis es inductivo porque el investigador acudirá a observar el fenómeno objeto de estudio, como lo es, la evaluación por competencias en los programas de contaduría pública de las Universidades de Barranquilla, para luego formular estrategias en pro de este proceso.

3.4. Tipo de Investigación

Para la definición del tipo de investigación se considerarán los siguientes criterios:

Según el periodo secuencial del estudio, es transversal o transaccional. Ya que se analizara la evaluación por competencias en un momento en el tiempo, es decir, en la actualidad, estudia las variables simultáneamente en un determinado momento haciendo un corte en el tiempo.

Según el análisis que debe realizar el investigador es el descriptivo, los diseños transaccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población.

El tipo de investigación según el propósito o fin es pura, teniendo en cuenta el análisis que debe realizar el investigador. Ya que va a fortalecerse los planteamientos teóricos relativos a la evaluación estudiantil por competencias mediante la formulación de una estrategia de evaluación para tal fin.

3.5. Población y muestra

La población está constituida por directores y profesores de los programas de contaduría pública más antiguos de las universidades de Barranquilla, los cuales pertenecen a las siguientes universidades: Universidad del Atlántico, Universidad Autónoma del Caribe, Universidad Libre, Universidad Simón Bolívar y Universidad de la Costa.

La muestra que se va a escoger está representada por los directores de los programas de Contaduría Pública más antiguos en las universidades de Barranquilla y un porcentaje de docentes de los entes mencionados anteriormente escogidos siguiendo la técnica de muestreo intencional.

3.6. Técnicas e instrumentos

La técnica de recolección de la información empleada es la encuesta, y como instrumento de recogida de datos se utilizará el cuestionario estructurado con preguntas cerradas y abiertas en algunas situaciones.

La encuesta como técnica busca investigar determinados hechos sociales. Se basa en el análisis de numerosos casos particulares realizado a través de cuestionarios repartidos entre un sector de la población previamente escogido por medio de una muestra, de acuerdo con los objetivos de la encuesta. Generalmente se realiza para obtener datos fiables acerca de las actitudes, opiniones, y comportamientos de los individuos que forman una sociedad o un grupo social determinado.

Capítulo IV

4. Competencias estudiantiles en los programas de Contaduría Pública en las Universidades de Barranquilla

A través del presente capítulo se expondrán los planteamientos de diferentes autores, entidades o instancias que estudian, y algunas, tienen como función definir el perfil del contador público a través de las competencias que debe adquirir este profesional a lo largo de su carrera profesional. Con esta finalidad, se ha hecho uso del aporte de Valero, Patiño, y Duque (2013), en su artículo intitulado “Competencias para el programa de Contaduría Pública: una aproximación conceptual”, quienes con un excelente dominio de la temática, han realizado una compilación de los esbozado por entidades y/o instancias, proporcionado una importante contribución de referencia obligada cuando se aborde esta temática.

A continuación, un resumen, de Valero, Patiño, y Duque (2013, pp. 13-14), donde sistematizan los aportes que instancias e instituciones realizan al tema de las “competencias estudiantiles”.

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) ha venido desarrollando una serie de estrategias y procedimientos encaminados a desarrollar un sistema de certificación de competencias para América Latina, de forma que se incentive las dinámicas relacionadas con la adquisición de trabajo y la productividad de los trabajadores; teniendo en cuenta la necesidad de garantizar trabajadores que se adapten con facilidad a diferentes situaciones, que sean polivalentes y que tengan aptitudes para aprender haciendo, a partir de replicar experiencias de formación profesional de países desarrollados, en las que se puede resaltar un consenso entre los trabajadores, empresarios

y el Estado (Comisión Económica para América Latina –CEPAL-, 2005); por lo anterior, definen competencias como “el conjunto integrado de conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos que las personas ponen en juego para desempeñarse eficazmente en distintas organizaciones y contextos laborales. Existen competencias básicas, transversales o genéricas y específicas o técnicas, siendo una combinación de ellas, las requeridas en los perfiles ocupacionales del mercado de trabajo. La forma y grado de intensidad de dicha combinación dependerá del tipo de ocupaciones que se trate Schkolnik (2002 (citado en Comisión Económica Para América Latina –CEPAL– 2005, p. 10).

Así mismo, el concepto de competencia ha venido evolucionando de tal forma, a partir de los requerimientos de las empresas y las dinámicas laborales, cuya tendencia gira en torno a exigir competencias asociadas a “la comunicación, capacidad de diálogo, capacidad de negociación, pensamiento asertivo y facilidad para plantear y resolver problemas” (Comisión Económica para América Latina –CEPAL– 2005, p. 16).

Con respecto a las competencias, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OECD–, desde 1997, comenzó a desarrollar el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos –PISA–, con la finalidad de hacerle seguimiento a los conocimientos y competencias que los estudiantes han adquirido al finalizar la educación obligatoria, a través de la comparación de los estudiantes de países miembros en áreas de lectura, matemáticas, ciencia y en resolución de problemas; sin embargo, es válido mencionar que este programa se desarrolló a partir de comprender que las competencias que requiere un estudiante para desarrollarse plenamente en la vida, están sujetas a muchas variables (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OECD–, 2007, p. 19-20) citado por Valero, Patiño y Duque, en su libro Competencias para el programa de Contaduría Pública: una aproximación conceptual (2013).

Para la OECD, las competencias no pueden ser percibidas netamente como habilidades y conocimientos particulares, por el contrario implican una serie de capacidades para satisfacer necesidades sistémicas; de forma que cada competencia clave debería satisfacer los siguientes criterios: Contribuir a resultados valorados por la sociedad y los individuos; ayudar a las personas a satisfacer demandas importantes en una amplia variedad de contextos, y ser importante no sólo para los especialistas sino para todos los individuos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OECD–, 2007, p. 20) citado por Valero, Patiño y Duque, en su libro *Competencias para el programa de Contaduría Pública: una aproximación conceptual* (2013).

Por otro lado, el Proyecto Tuning está principalmente asociado a la generación del Espacio Europeo de Educación Superior, así como con la Declaración de Bolonia (1999), donde se analiza en especial el objetivo de incrementar la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior, mediante la atracción que ejerza su cultura sobre otros países; así como la Declaración de la Sorbona (1998), como un llamado a la construcción de un sistema de educación europeo en el que los ejes centrales sean la movilidad, la cooperación y el desarrollo de un marco de enseñanza-aprendizaje, que permita a los estudiantes acceso a una gran variedad de programas, a oportunidades para llevar a cabo estudios multidisciplinares, perfeccionar un idioma, adquirir habilidades en nuevas tecnologías informativas y la potencialidad que implica estudiar, aunque sea un semestre en otro contexto al del país de origen; subrayando el papel central de las universidades en el desarrollo de la dimensión cultural europea.

Uno de los principales objetivos del Proyecto Tuning es el de garantizar cierto nivel de equivalencia y comprensión respecto a las competencias adquiridas en contextos distintos en

educación superior formal, no formal o informal, las cuales deben ser evaluadas a través de los créditos asignados, para garantizar la concesión de un título.

En Latinoamérica proyectos como Tuning América Latina (2007) (citado por Zapata, Patiño & Duque, 2013, p. 21), propenden por generar un marco reflexivo-crítico, producto de una multi-referencialidad, tanto pedagógica como disciplinar, para compatibilizar sus líneas de acción; no como una receta sino como una metodología que procede de una perspectiva, cuya finalidad es la de incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan.

Este proyecto surge en Latinoamérica, por un lado como el reflejo de un proceso exitoso en Europa, desde las universidades para las universidades, y por otra parte, teniendo en cuenta las necesidades de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la región; “cuya meta es identificar e intercambiar información entre las instituciones de educación superior, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia, la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las competencias” (Tuning América Latina, 2007, p.15); siguiendo esta metodología, se plantea que América Latina tiene cuatro grandes líneas de trabajo que son: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; créditos académicos y calidad de los programas.

En cuanto a la línea de créditos académicos, se plantea como un sistema que implica diferentes aristas que se centra en el tiempo en horas, que el estudiante requiere en el proceso de formación académica superior (sin restringirse a los tiempos académicos presenciales), para alcanzar el aprendizaje; así como en la relación de una serie de elementos entre los que cabe destacar: el perfil del título; el nivel y los requisitos de ingreso; los resultados del aprendizaje específicos; las actividades educativas que garanticen el alcance de los resultados; los tipos de

evaluación, la duración del año académico, entre otros; con el fin de “promover la comparabilidad y compatibilidad de los sistemas de educación superior”, Tuning América Latina (2007) (citado por Zapata, Patiño & Duque, 2016, p. 294).

A partir de la necesidad de adaptar el Sistema de Educación Superior en Latinoamérica, manteniendo el diálogo con el Sistema de Educación Superior Europeo, las propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, dan origen al Proyecto 6x4 UEALC “Seis profesiones en cuatro ejes de análisis: un diálogo universitario” (2008); el cual se fundamenta en una agenda alrededor de seis campos profesionales (Medicina, Ingeniería Electrónica, Eléctrica y afines, Administración, Matemáticas, Historia y Química), y de cuatro ejes principales (créditos académicos, evaluación y acreditación, competencias profesionales y formación para la innovación y la investigación); el proyecto se desarrolló mediante la estructuración y la aplicación de encuestas de percepción y de opinión a empleadores, mediante el reconocimiento de los diferentes aspectos que la globalización, los avances en el conocimiento y el uso extensivo de tecnologías ha propiciado en el mundo laboral, entre los que cabe destacar la aparición de actividades y de profesiones que antes no existían; aspectos que han impactado la educación superior de manera que se le exige que:

- Los programas de estudios sean flexibles, combinados con procesos de formación en especializaciones.
- La educación continúa permea los desarrollos profesionales.
- Los trabajos académicos estén enmarcados en la inter y multi-disciplinariedad.
- La academia genere sinergia con las empresas y las industrias.

- Implemente las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en los procesos de enseñanza-aprendizaje; como herramientas que promuevan las dinámicas de aprendizaje en la “sociedad de la tecnología”.

Por lo cual el Proyecto 6X4 UEALC, plantea el uso de los créditos académicos como una unidad de medida, que permita la comparación entre competencias y calidad en los procesos de formación profesional en contextos diferentes; mediante la implementación de un sistema común para la acumulación y transferencia de créditos para las instituciones de educación superior de América Latina, denominado con la sigla SICA y “basado en el volumen total de trabajo que requiere un estudiante medio para lograr las competencias profesionales” (6x4 UEALC, 2008).

En Colombia el concepto de competencias en la normatividad relacionada con los programas de pregrado se encuentra en el Decreto 2566 (2003) que establece las condiciones mínimas de calidad y requisitos para el ofrecimiento y el desarrollo de programas académicos de educación superior en Colombia y enuncia, que de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 30 de 1992, el Estado debe velar por la calidad de dichos programas, por el cumplimiento de los fines propuestos, ejerciendo inspección y vigilancia, y manteniendo la regulación y el control mediante un proceso de evaluación.

El artículo 3 de este Decreto enuncia, con relación a los aspectos curriculares, que el programa académico deberá garantizar, entre otras, la formación integral que asegure al egresado ejercer su profesión en distintos escenarios. Por lo tanto, cada programa debe tener en cuenta el desarrollo de competencias y las habilidades de cada área. El proceso de selección y evaluación de estudiantes, descrito en el artículo 8, propone la coherencia que debe existir entre los mecanismos utilizados y los propósitos de formación, las estrategias de pedagogía, y las competencias que se esperan en este proceso.

En el Decreto 1781 de 2003 fueron reglamentados y definidos por vez primera los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior – ECAES– (actualmente SABER PRO), como “pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio que forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo”. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES -, o quien haga sus veces, será el encargado de dirigir y coordinar el diseño, la aplicación y el análisis de los resultados de los mencionados Exámenes de Calidad de la Educación Superior en Colombia.

Este Decreto señala fundamentalmente los siguientes objetivos, enfocándose principalmente en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, así:

- Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior.
- Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y faciliten el proceso de toma de decisiones en todas las órdenes y componentes del sistema educativo.

Asimismo, en Contaduría Pública un referente relevante a nivel internacional es la IFAC (International Federation of Accountants IFAC), quien tiene como objetivo: “Servir al interés público mediante el fortalecimiento de la profesión y contribuyendo al desarrollo de economías internacionales”. Entre otros aspectos, la IFAC se encarga de Estándares Internacionales de Auditoría, de Ética, de Contabilidad Pública y de Educación, lo cual aporta significativamente en el tema de competencias desarrollado en este documento.

En el Marco Conceptual de los Pronunciamientos Internacionales de Formación, aparece el término de competencia en las IES - Estándares Internacionales de Educación -, así: “Evaluación de las capacidades y competencia profesional; Desarrollo profesional continuo: Un programa de aprendizaje permanente y desarrollo continuo de la competencia profesional; Requisitos de competencia que deben reunir los auditores profesionales”. Las IES “establecen elementos esenciales (por ejemplo, temas, métodos y técnicas) que los programas de formación y desarrollo se espera que incluyan y tengan el potencial para obtener el reconocimiento, aceptación y aplicación internacional” (International Federation of Accountants IFAC, s.f.).

Posteriormente, en el apartado conceptos de desarrollo utilizados por el International Accounting Education Standards Board – IAESB -, en los numerales 29 y 30 se explica el significado de desarrollo: “Como proceso, desarrollo es el término más ampliamente utilizado por el IAESB que abarca cada proceso por el cual un individuo crece. Se refiere a la adquisición o aumento de las capacidades que contribuyen a la competencia, independientemente de cómo hayan sido alcanzadas. Gran parte (aunque no el total) del desarrollo, en un sentido profesional, llega a través del aprendizaje” (International Federation of Accountants IFAC, s.f.). El aprendizaje es el conjunto de los principales procesos por medio de los cuales el individuo adquiere capacidades (es decir, los conocimientos profesionales, habilidades profesionales, y valores, ética y actitud profesionales); el numeral 33 indica que: “A lo largo de esta publicación, se hace referencia a la función del IAESB en términos de ‘formación y desarrollo’ de contadores profesionales. Así pues, ‘formación’ se refiere al proceso principal y ‘desarrollo’ al resultado” (International Federation of Accountants IFAC, s.f., 16).

En el ítem enunciado como relación entre capacidad y competencia, se encuentra que las capacidades son: “los conocimientos profesionales, habilidades profesionales y los valores, ética

y actitud profesionales requeridos para demostrar competencia. Las capacidades son atributos adquiridos por los individuos que les permiten desempeñar sus papeles” (Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría, 2008). Y quien posea esas capacidades se supondrá que puede hacer su trabajo con competencia.

Así pues, la competencia es: “poder ejecutar un trabajo cumpliendo con un determinado estándar en entornos profesionales reales” (Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría, 2008, 18). Esto dentro de un conjunto de acciones que la persona debe iniciar para determinar si puede cumplir con sus responsabilidades con un mínimo de calidad, lo cual puede determinar si el individuo es competente. Haciendo un análisis en aquellas IES donde se enuncian aspectos enfocados al concepto de competencia, se encuentra: los valores, ética y actitud profesionales requeridos para demostrar competencia.

En el tabla 2 se encuentra un análisis de las IES donde se enuncian aspectos enfocados al concepto de competencia realizado por Valero, Patiño, y Duque (2013) con base en lo enunciado por el Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría (2008).

En cada una de las IES se menciona competencia de una manera significativa, lo cual indica la importancia que desde estas normas se da a dicho término, y su relevancia en los procesos de formación de contadores públicos.

Por otra parte. la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD- United Nations Conference On Trade and Development) fue fundada en 1964 y entre las características centrales que la UNCTAD ejerce en cuanto a la transparencia de las organizaciones y la contabilidad, posee un Grupo de Trabajo Intergubernamental de Expertos en Normas Internacionales de Contabilidad y Presentación de Informes (International Standards of Accounting and Reporting –ISAR–), dedicado a la transparencia de las empresas y las cuestiones

de contabilidad a nivel corporativo, abordando una gran variedad de temas en contabilidad e información para avanzar en la comparabilidad internacional y la fiabilidad de dichos informes corporativos.

Tabla 2

Estándares internacionales de educación (IES).

Norma	Nombre	Concepto de Competencias
IES 1	Requisitos de Ingreso a un programa de formación profesional en contaduría.	Todos los aspirantes deben alcanzar un nivel de competencia comparable en el momento de su ingreso.
IES 2	Contenido de los programas profesionales de formación en contaduría.	La ponderación de las tres áreas del conocimiento no están establecidas para indicar una importancia relativa o un orden. Mediante un estudio de competencias se podrá decidir el peso relativo de cada tema. El componente de la tecnología de la información debe incluir los siguientes temas y competencias: a. Conocimiento general de las tecnologías de información. b. Conocimiento del control de la tecnología de la información. c. competencia del control de la tecnología de la información. d. competencia del usuario de la tecnología de la información. e. una mezcla de las competencias correspondientes a las funciones gerenciales, de evaluación y de diseño de los sistemas de información.
IES 3	Habilidades profesionales y formación general.	Los aspirantes a asociarse a un organismo miembro de IFAC deben estar dotados de la adecuada combinación de conocimientos y destrezas (intelectuales, técnicos, personales, y organizacionales), para desarrollarse como contadores profesionales. Esto les permite actuar de manera competente como contadores competentes a lo largo de su carrera en entornos cada vez más complejos y exigentes.
IES 5	Requisitos de experiencias prácticas.	La etapa de experiencia práctica en la realización de trabajos de contadores profesionales debe ser parte integrante del programa de calificación. Este periodo debe ser lo suficientemente largo e intenso para permitir a los candidatos demostrar que han adquirido los conocimientos, habilidades, valores, ética y actitud profesional y seguir desarrollándose a lo largo de sus carreras. El periodo de experiencia debe ser al menos tres años.
IES 6	Evaluación de las capacidades y competencias profesionales.	Establece los requisitos para una evaluación final de las capacidades y la competencia de un pasante antes de la calificación como contador profesional. Esta IES se ocupa de la evaluación de las capacidades profesionales (es decir, los conocimientos, habilidades, valores, ética, y actitud profesionales) adquiridos mediante programas de formación. Las capacidades y competencias profesionales de los aspirantes deben ser evaluadas formalmente antes de la concesión de la calificación para el ejercicio de la profesión.
IES 7	Desarrollo profesional continuo. Un programa de aprendizaje permanente y desarrollo continuo de la competencia profesional.	Esta IES regula como los contadores profesionales cumplen sus obligaciones de competencia permanente. Los organismos miembros deben fomentar la importancia del mejoramiento continuo de las competencias y el compromiso de aprendizaje permanente para todos los contadores profesionales.
IES 8	Requisitos de Competencias que deben reunir los auditores profesionales.	Para adquirir las capacidades y competencias requeridas a los auditores profesionales, los individuos pueden necesitar un nivel de formación y desarrollo que va más allá del que se necesita para la calificación como contadores profesionales. Las capacidades y competencia profesional deben evaluarse antes de que los individuos desempeñen el papel de auditor profesional.

Fuente: Valero, Patiño, y Duque (2013)

Una de las áreas de trabajo de este Grupo es el llamado “Requisitos de calificación profesional de los contadores”, quien se encarga de fortalecer la profesión contable en el mundo,

para crear una profesión globalizada que pueda sobrepasar los límites de los países. Así, este Grupo de trabajo busca complementar las directrices de la IFAC con orientación detallada de un plan de estudios que sirva de modelo. En el marco del periodo de 16 de sesiones (desarrollado en Ginebra en el mes de febrero de 1999) en busca del objetivo mencionado, fue diseñada una directriz para la cualificación de los contadores profesionales.

En 1999, la UNCTAD presentó un modelo de plan de estudios que facilite a la comunidad internacional una descripción de las cuestiones técnicas que un estudiante debe dominar para ser un contador profesional, lo cual se asemeja notablemente con un modelo de competencias que requiere el profesional. Sin embargo, cada país determinará los requerimientos, tiempos y demás características que se necesitarán para este ejercicio.

En Colombia, la Resolución 3459 (2003) que define las características específicas de calidad para los programas de formación profesional en pregrado para Contaduría Pública, en su artículo 2 (aspectos curriculares) manifiesta que la propuesta del programa deberá explicitar los principios y objetivos que orientarán la formación integral, y tendrá en cuenta las competencias que adquiera y desarrolle el profesional, lo cual permitirá:

Asegurar la transparencia, la utilidad y la confiabilidad de la información, así como la generación de confianza pública, a través de procesos relacionados con la medición del desempeño contable y financiero de las organizaciones, su interpretación y posibles implicaciones; comprender el contexto social, empresarial, legal, económico, político e institucional en el que se inscribe el ejercicio profesional; conocer los lenguajes, las técnicas y las prácticas propios del ejercicio profesional de la contaduría; usar los sistemas de información como soporte para el ejercicio profesional; y comprender, analizar y evaluar las teorías relacionadas con la contaduría.

Este documento indica que el programa académico deberá buscar mecanismos para que el contador público adquiera competencias cognitivas, socio-afectivas y comunicativas, para identificar, examinar y analizar información que se halle en diferentes fuentes y que le permita concluir, tomando como referencia la información financiera y contable, dentro de un comportamiento ético.

Así mismo, y con el fin de lograr la formación integral en el contador público, esta Resolución señala que cada institución podrá organizar al interior de su currículo las siguientes áreas y sus componentes, alineadas con la misión y el proyecto institucional (tabla 3). Los planes de estudio tendrán como mínimo las siguientes áreas (Valero, Patiño, y Duque, 2013; con base en lo enunciado por la Resolución 3459 de 2003):

Tabla 3

Áreas y componentes para la formación integral de un contador público.

Área de Formación Básica.
*Matemáticas, estadística, economía, ciencias jurídicas y administrativas, que contribuyan al estudiante en el campo profesional de la contaduría pública.
Área de Formación Profesional.
*Componente de ciencias contables y financieras. Formación del estudiante en procedimientos y técnicas para el registro y representación de las transacciones económicas: la preparación de los estados financieros, el análisis de las operaciones de negocios; el análisis y las proyecciones financieras.
*Componente de formación organizacional. Dirigido a formar en la comprensión de las organizaciones como sistemas dinámicos. Igualmente. Busca que el estudiante comprenda la misión, alcance y responsabilidad de los contadores públicos en los diferentes sectores organizacionales (empresas, fundaciones, mercados de capitales, sector público, sector privado).
*componente de información. Permite formar al estudiante en las competencias necesarias para la búsqueda, el análisis y divulgación de la información.
*componente de regulación. Dirigido a formar a los estudiantes en los diferentes modelos de regulación, normalización y armonización que se generan a partir de la definición de políticas económicas y sociales.
Área de Formación Socio-Humanística.
*Saberes y prácticas que complementan la formación integral del contador público, también relacionados con el desarrollo de los valores éticos y morales, dado que su ejercicio profesional incorpora alta responsabilidad social, por ser depositario de la confianza pública.

Fuente: Valero, Patiño, y Duque (2013)

De acuerdo con el Marco Conceptual del ECAES (2004) la competencia se define como: “saber hacer en contexto; es decir, como la articulación y uso de conocimientos, de formas de

razonar y proceder para comprender situaciones, para fundamentar decisiones o para solucionar problemas en contextos específicos” (ICFES, 2004).

Las competencias contempladas en el ECAES han sido sistematizadas por Valero, Patiño, y Duque (2013) a partir del ICFES (2004), tal y como se observan en el tabla 4:

Tabla 4.

Competencias según el examen de calidad para la educación superior ECAES

COMPETENCIAS EVALUADAS		
INTERPRETATIVAS: Implica dar cuenta del sentido de un texto, proposición, problema, grafica, mapa, esquema o símbolo y reconocer los planteamientos, proposiciones y argumentos propios de un referente teórico de la contaduría.	ARGUMENTATIVAS: Se refiere a las acciones que realiza una persona con el propósito de fundamentar o sustentar un planteamiento, una decisión o un evento.	PROPOSITIVA: Hace referencia a las acciones que realiza una persona, con el propósito de comprender una situación en un contexto específico.

Fuente: Valero, Patiño, y Duque (2013)

Adicionalmente, se habla de realizar una evaluación que “incluye los conocimientos de matemática y estadística, economía, ciencias jurídicas, administración y organizaciones y los fundamentos conceptuales de la contabilidad, disciplinas que le sirven al estudiante de fundamento para acceder de forma más comprensiva y crítica a los conocimientos y prácticas propias de la profesión de la Contaduría Pública” (ICFES, 2004).

La prueba incluía tres áreas, donde se evaluaba, de acuerdo a la tabla 5 lo siguiente:

Tabla 5.

Áreas y componentes de la profesión de la contaduría pública.

Área	Componente
Formación Básica	Matemática y estadística
	Economía
	Administración y Organizaciones
	Jurídico
Formación Profesional	Contabilidad y finanzas
	Control
	Regulación
	Información
Socio-Humanística	Comunicación y Humanidades

Fuente: Valero, Patiño, y Duque (2013)

Asimismo, se tiene que en la Ley 1324 de 2009, se estableció un marco normativo que fijó los parámetros y criterios que rigen la organización y funcionamiento del sistema de evaluación de calidad de la educación. El Ministerio de Educación Nacional - MEN -, se vale de este instrumento para inspeccionar y vigilar el mejoramiento de la calidad de la educación, y entre sus responsabilidades está (junto al Consejo Nacional de Educación Superior - CESU), determinar lo que se desea evaluar.

Algunas de las modificaciones allegadas por esta nueva reglamentación en la aplicación de SABER PRO en 2009, son la de la obligatoriedad de su presentación y el ingreso de nuevas competencias evaluadas. Así mismo, se aplicaron al total de los estudiantes en 2009, dos pruebas adicionales para evaluar competencias comunes y básicas para el ejercicio de la profesión, sea cual fuere: comprensión lectora y comprensión del idioma inglés (alineada esta con el Marco Común Europeo).

En el artículo 3 (Principios Rectores de la Evaluación de la Educación), cuando se refiere a pertinencia, señala que dichas evaluaciones deben valorar de manera integral los contenidos

académicos, lo requerido por el mercado laboral y la formación humanística, lo cual pone de manifiesto que el desarrollo de las competencias son un eje fundamental en el estudiante y deberán ser el eje conductor de este ejercicio evaluativo.

Por su parte, en el Decreto 3963 de 2009 se estableció el proceso de diseño de los nuevos exámenes SABER PRO. Este proceso se encuentra en etapa de transición mientras se definen los diseños de prueba definitivos que tendrán una vigencia de por lo menos doce (12) años (Ley 1324 de 2009).

Las competencias a evaluar son: las genéricas, necesarias para el adecuado desempeño profesional, independientemente del programa; y las específicas de los distintos programas de pregrado, siempre y cuando puedan ser valoradas por medio de pruebas externas y masivas. Las competencias específicas serán definidas por el MEN, con la participación de la comunidad académica, profesional y del sector productivo. El examen tiene una estructura modular, con la cual cada programa podrá elegir los módulos que va a aplicar y que son fundamentales para la formación de los estudiantes. Se utilizan los módulos de evaluación, que son instrumentos utilizados para valorar competencias genéricas o específicas. En la parte de los módulos de competencias genéricas, se aplica una prueba en la que el estudiante debe redactar un escrito. Las pruebas SABER PRO 2013 contienen los módulos de competencias genéricas y específicas que se evalúan, mostradas en la tabla 6, que a continuación se presenta.

Tabla 6.

Saber Pro: Competencias genéricas y específicas evaluadas.

Módulos de Competencias Genéricas	Primera Sesión	Comunicación escrita Razonamiento Cuantitativo Lectura crítica Competencias ciudadanas Inglés
Módulos de competencias específicas comunes	Segunda sesión	Análisis de Problemáticas Psicológicas. Análisis Económico. Estudio Proyectual. Atención en Salud a la persona., el paciente y la comunidad- salud pública. Información y control contable. Diseño de procesos industriales. Diseño de sistemas de control. Cuidado de enfermería en los ámbitos clínicos y comunitarios. Gestión de organizaciones. Gestión financiera. Pensamiento Científico. Intervención en procesos sociales. Investigación en ciencias sociales. Procesos Comunicativos. Diseño de sistemas mecánicos. Enseñar, Evaluar. Formar. Producción agrícola. Producción pecuaria. Comunicación jurídica. Gestión de conflicto. Investigación jurídica.

Fuente: Valero, Patiño, y Duque (2013)

Así pues, existen cinco (5) módulos de Competencias Genéricas, y treinta y cinco (35) en el módulo de Competencias Específicas Comunes. El ICFES, junto al MEN, ha definido los lineamientos para el diseño de los nuevos exámenes, de acuerdo con la política de formación por competencias, tanto en nivel universitario como tecnológico y técnico profesional. Los módulos de competencias específicas son aquellos que corresponden a un saber hacer complejo, y se han definido teniendo en cuenta las competencias fundamentales de un área del conocimiento, las cuales pueden aplicar para distintos programas, indiferentemente del área de formación a la cual pertenezcan.

Cada programa deberá seleccionar los módulos y combinaciones con los cuales se evaluarán a sus estudiantes de acuerdo con su grupo de referencia, o agrupación de programas con características similares, sobre los cuales se hace una combinación de módulos de competencias específicas.

Por ejemplo, para el periodo 2013-1, dentro de los Grupos de Referencia se encuentra el titulado “Contaduría” que cuenta con el programa Contaduría Pública y afines. Las combinatorias de módulos para el periodo señalado según el ICFES (2013), que podrían incorporarse en el programa de Contaduría Pública son las correspondientes a los numerales 22, 23, 24, 25, 26, y 46, que cuenta con los siguientes módulos: Gestión de organizaciones, formulación, evaluación y gestión de proyectos, gestión financiera, análisis económico, información y control contable. Sin embargo, según las combinatorias propuestas por grupos de referencia, el Grupo Universitario Contaduría y afines, incluye los numerales 25 (Gestión financiera, información y control contable) y 26 (Gestión financiera, información y control contable, formulación, evaluación y gestión de proyectos).

- Gestión Financiera:

Según el ICFES (2013) este módulo evalúa las competencias para planear, evaluar, monitorear y analizar la adquisición y la utilización de los recursos financieros de la organización, fundamentados en los objetivos y políticas establecidos por las instancias respectivas en las organizaciones.

Se aborda lo relacionado a: 1. Comprender el impacto de las decisiones organizacionales en los estados financieros relacionados con el entorno, el sector y los objetivos de las organizaciones; 2. Evaluar el impacto de las decisiones de inversión, comprender la estructura de operación y valorar el impacto de la estructura de financiación; y, 3. Evaluar el impacto en la

posición futura de la organización de las modificaciones en los supuestos de inversión, operación y financiación, evaluar las alternativas de inversión y financiación, examinando la sensibilidad del valor de la organización ante dichos cambios.

- Información y control contable:

Este módulo busca evaluar la competencia que permita identificar, solucionar y presentar propuestas de soluciones cognitivas y operativas con base en el conocimiento de la contabilidad, vinculando las teorías, los conceptos y prácticas aplicados en el contexto.

- Formulación, evaluación y gestión de proyectos:

Este módulo evalúa las competencias para formular proyectos, evaluarlos financieramente, ejecutarlos y gestionarlos, utilizando el proceso administrativo en las etapas de la planeación, la organización y el control, asegurando en logro de los objetivos propuestos.

Con base en la exposición teórica previa, para efecto de la presente investigación, a continuación se presenta la tabla 7, con las dimensiones de las competencias a considerar en la evaluación seguida en los programas de Contaduría Pública de las Universidades en Barranquilla:

Tabla 7.

Dimensiones de las competencias estudiantiles a considerar en los programas de contaduría pública de las universidades en Barranquilla, Colombia.

COMPETENCIA SEGÚN PROYECTO TUNING	COMPETENCIA SEGÚN RESOLUCIÓN 3459 (MEN, 2003)	IFAC/IAESB Federación Internacional de Contadores/Consejo de Normas Internacionales de Contaduría.	PRUEBAS ECAES	PRUEBAS SABER PRO	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
Competencias específicas: Relacionadas con cada área de estudio, referidas a la especificidad propia de un campo de estudio.	Área de formación básica: Matemáticas, estadística, economía, ciencias jurídicas y administrativas, que contribuyan al estudiante en el campo profesional de la contaduría pública.		Competencias interpretativa, argumentativa y propositiva de la área de formación básica, con su componente: Matemática y estadística, economía, administración y organizaciones, y jurídico.	Módulos de Competencias Específicas Comunes: Análisis económico Información y control contable Gestión de organizaciones Formulación, evaluación y gestión de proyectos Gestión financiera Investigación en ciencias sociales.	De la 16 a la 36
Competencias específicas: Relacionadas con cada área de estudio, referidas a la especificidad propia de un campo de estudio.	Área de formación profesional: 1. Componente de ciencias contables y financieras. Formación del estudiante en procedimientos y técnicas para el registro y representación de las transacciones económicas: la	IES 5, dirigida a los requisitos de experiencia práctica, la cual reza que la experiencia práctica en la realización de trabajos de contadores profesionales debe ser parte integrante del programa de calificación. Este período debe ser lo suficientemente largo e intenso para permitir a los candidatos demostrar que han adquirido los conocimientos, habilidades, valores, ética y actitud	Competencia Interpretativa, argumentativa y propositiva en el Área de Formación Profesional. Con sus componentes: Contabilidad y finanzas, control y regulación de información.		

	<p>preparación de los estados financieros, el análisis de las operaciones de negocios; el análisis y las proyecciones financieras.</p> <p>2. Componente de formación organizacional. Dirigido a formar en la comprensión de las organizaciones como sistemas dinámicos. Igualmente, busca que el estudiante comprenda la misión, alcances y responsabilidad de los contadores públicos en los diferentes sectores organizacionales (empresas, fundaciones, mercado de capitales, sector público, sector privado).</p> <p>3. Componente de información. Permite formar al estudiante en las competencias necesarias para la búsqueda, el análisis y divulgación de la información.</p>	<p>profesionales necesarios para realizar su trabajo con competencia profesional y seguir desarrollándose a lo largo de sus carreras. El período de experiencia práctica debe ser al menos de tres años.</p> <p>IES 6, referida a la evaluación de capacidades y competencias profesionales, establece los requisitos para una evaluación final de las capacidades y la competencia de un pasante antes de la calificación como contador profesional. Esta IES se ocupa de la evaluación de las capacidades profesionales (es decir, los conocimientos, habilidades, valores, ética y actitud profesionales) adquiridos mediante programas de formación profesional. Las capacidades y competencia profesionales de los aspirantes deben ser evaluadas formalmente antes de la concesión de la calificación para el ejercicio de la profesión.</p> <p>La IES 2, referida al contenido de los programas profesionales de formación en Contaduría, en la que se destaca el componente de la tecnología de la información, el cual debe incluir los siguientes temas y competencias:</p>			
--	---	---	--	--	--

	<p>4. Componente de regulación. Dirigido a formar a los estudiantes en los diferentes modelos de regulación, normalización y armonización que se generan a partir de la definición de políticas económicas y sociales.</p>	<p>(a) conocimiento general de la tecnología de la información; (b) conocimiento del control de la tecnología de la información; (c) competencias del control de la tecnología de la información; (d) competencias del usuario de la tecnología de la información; y (e) una o una mezcla de las competencias correspondientes a las funciones gerenciales, de evaluación y de diseño de los sistemas de información.</p> <p>IES 8, Requisitos de competencias que deben reunir los auditores profesionales. Para adquirir las capacidades y competencias requeridas a los auditores profesionales, los individuos pueden necesitar un nivel de formación y desarrollo que va más allá del que se necesita para la calificación como contadores profesionales. Las capacidades y competencia profesional deben evaluarse antes de que los individuos desempeñen el papel de auditor profesional.</p>			
Competencias	<p>Área de formación socio - humanística: Saberes y prácticas que complementan la formación integral del contador público,</p>	<p>IES 3, versa sobre las habilidades profesionales y formación general, señala que los aspirantes a asociarse a un organismo miembro de IFAC deben estar dotados de la adecuada combinación de conocimientos y destrezas</p>	<p>C) Competencia interpretativa, argumentativa y propositiva en el Área de Formación</p>		<p>De la 1 a la 15</p>

<p>genéricas: Capacidad de aprender, capacidad de análisis y capacidad de síntesis.</p>	<p>también relacionados con el desarrollo de los valores éticos y morales, dado que su ejercicio profesional incorpora alta responsabilidad social, por ser depositario de la confianza pública.</p>	<p>(intelectuales, técnicos, personales, interpersonales y organizacionales) para desarrollarse como contadores profesionales. Esto les permite actuar de manera competente como contadores profesionales a lo largo de su carrera en entornos cada vez más complejos y exigentes. Además, las IES 5 e IES 6 ya que en ellas se consideran los elementos éticos en la práctica profesional.</p>	<p>Socio humanística. Con sus componentes: Comunicación y humanidades.</p>		
---	--	---	--	--	--

Fuente: García y Márquez (2015)

Así mismo, a continuación se esbozan las competencias de los programas de contaduría declaradas en los planes de estudio de las diferentes universidades de barranquilla:

4.1. Competencia y perfiles del programa de contaduría pública de la Universidad del Atlántico

4.1.1. Competencias del programa.

El Programa, en desarrollo de las políticas del Estado y en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, ha establecido no solamente a nivel general, sino de este programa la formación por competencias, es así como siguiendo los preceptos de la Resolución 3459 de 2003 y el Acuerdo Académico 002 de 2003, adopta como directrices académicas la formación por competencias.

Entendiendo por competencias de acuerdo con la versión divulgada, el saber hacer en el contexto, lo cual tiene su máxima expresión en los conocimientos y habilidades que en el ejercicio de su saber, el profesional demuestre.

La mencionada Resolución 3459 de 2003, considera que el contador público debe disponer de unas competencias que le permitan irrumpir con éxito el escenario de su quehacer profesional, siendo las genéricas, las cognitivas, investigativas, interpretativas, argumentativas, comunicativas y las propositivas a las que se agregan las específicas o profesionales del programa que tienen que ver con las áreas y componentes curriculares.

- Competencia general
- Competencias por áreas
- Competencias por asignatura o cursos
- Competencias por unidades

El diseño del currículo, está fundamentado en competencias, el cual se construyó considerando los siguientes aspectos:

- Formulación de las competencias que han de adquirir los estudiantes.
- Selección de los conocimientos esenciales para la adquisición de dichas competencias.
- Organización de los conocimientos en componentes de formación académica, áreas, proyectos y cursos académicos.

4.1.2. Perfiles definidos.

En Colombia, el desempeño profesional del contador público se enmarca en la Ley 145 de diciembre 30 de 1960, por la cual se reglamenta la profesión. De igual modo, la Ley 43 de diciembre 12 de 1990, adicional a la Ley 145 de 1960, reglamentar la profesión de contador público. En el año 2009, se promulga la Ley 1314 de 2009, que reglamente el proceso de convergencia hacia normas internacionales de contabilidad; y los decretos 3048 de 2011 y el Decreto 3567 de 2011 que precisa las funciones del Consejo Técnico de la Contaduría Pública. Igualmente se emite el documento de direccionamiento estratégico presentado a la opinión pública; la Circular Externa N° 11500002 de la Superintendencia de Sociedades.

La Ley 43, en su artículo 1º, define al “Contador Público como la persona natural que mediante la inscripción que acredite su competencia profesional en los términos de la presente Ley está facultada para dar fe pública de hechos propios del ámbito de su profesión, dictaminar sobre las demás actividades relacionadas con la ciencia contable en general”.

Las actividades profesionales que podrá desempeñar el contador público derivadas de la normatividad anterior serán de: organización, revisión y control de contabilidades, certificaciones y dictámenes sobre estados financieros, certificaciones que se expedirán con fundamento en los libros de contabilidad, revisoría fiscal, prestación de servicios de auditoría, así

como todas aquellas actividades conexas con la naturaleza de la función profesional del contador público, tales como asesoría tributaria y asesoría gerencial, aspectos contables y similares, entre otros.

Dentro del perfil ocupacional y según lo contemplado en el Proyecto Educativo del Programa, el contador Público egresado de la Universidad del Atlántico, podrá ejercer los siguientes cargos y cumplir las siguientes funciones:

- Contador General de la República
- Revisor Fiscal
- Contralor
- Consultor
- Jefe de contabilidad o sus equivalentes
- Visitador de asuntos técnicos contables de la superintendencia de sociedades, subsidio familiar, la comisión general de impuestos nacionales o entidades que lo sustituyan.
- Perito en controversias de carácter técnico contable especialmente en diligencias sobre la exhibición de libros, juicios de rendición de cuentas, avalúos de intangibles patrimoniales y costo de empresas en marcha.
- Asesor técnico contable ante las autoridades por vía gubernativa en todos los asuntos relacionados con aspectos tributarios, sin perjuicio de los derechos que la ley otorga a los abogados.
- Certificar y dictaminar sobre balances generales y otros estados financieros básicos.

4.1.3. El plan general de estudios representado en créditos académicos.

Para el logro de la formación integral del contador público, el plan de estudios básico comprende, como mínimo, cursos de las siguientes áreas y componentes del conocimiento y de

prácticas, las cuales no deben entenderse como un listado de asignaturas. En cumplimiento del Acuerdo Académico 002 de 2003, los planes de estudios de la Universidad del Atlántico están expresados en créditos académicos y tienen la siguiente estructura:

4.1.3.1. Núcleos de formación. Los núcleos de formación están divididos en núcleo obligatorio y núcleo electivo. El primero comprende las áreas de formación básica, formación profesional y formación socio – humanística. El segundo incluye las electivas del área de contexto y del área de profundización.

4.1.3.2. Áreas de formación del plan de estudio. El plan de estudio del programa de contaduría pública, establecido en la Resolución 3459 del 2003 del Ministerio de Educación Nacional, están constituidas por tres áreas de formación básica, formación profesional, que comprende el componente de las ciencias contables y financieras, componente de formación organizacional, de información, de formación socio humanística, de profundización y de contextualización.

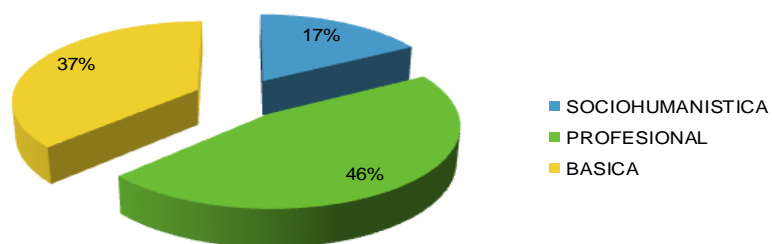


Figura 1. Distribución proporcional de créditos por áreas de formación del plan de estudios de contaduría vigente.

FUENTE: García y Márquez (2015)

- **Área de formación básica**

Incluye los conocimientos de matemáticas, estadística, economía, ciencias jurídicas y administrativas, disciplinas que le servirán al estudiante de fundamento para acceder de forma

más comprensiva y crítica a los conocimientos y prácticas del campo profesional de la Contaduría Pública. Comprenderá los siguientes cursos o actividades de formación: Matemáticas Básica, Cálculo Diferencial, Cálculo integral, Matemáticas Financieras, Estadística Descriptiva e Inferencial, Fundamentos de Microeconomía, Fundamentos de Macroeconomía, Hacienda Pública, Derecho Tributario, Economía Colombiana, Derecho Comercial, Derecho Laboral, Constitución Colombiana, Fundamentos de Administración, Procesos Administrativos, Epistemología Contable, Teoría Contable, Metodología, Investigación Contable, Modelos Contables.

Tabla 8.

Áreas de formación de acuerdo con la resolución MEN no. 3459 de 2003 en el plan de estudios de contaduría vigente.

ÁREAS DE FORMACIÓN	No. DE ASIGNATURAS	PESO RELATIVO	No. DE CRÉDITOS	PESO RELATIVO
Básica	23	30,67%	59	36,87%
Componente Contable	23	100%	59	100%
Profesional	26	34,66%	73	45,63%
Ciencias Contables y Financieras	26	34,66%	73	45,63%
Ciencias Contables y Financieras	22	84,62%	65	89,04%
De Información	2	7,69%	4	5,48%
Regulación	2	7,69%	4	5,48%

Fuente: García y Márquez (2015)

4.1.4. Determinación de las estrategias pedagógicas y evaluativas apropiadas para la obtención de los logros.

Las competencias se formularon con base en tres elementos estructurales, a saber: una acción (verbo) que debe ejecutarse, un objeto sobre el cual recae la acción y unas condiciones de trabajo, propias del contexto en que se desarrolla la misma y los conocimientos que determinan los cursos, se definen a partir de las competencias señaladas en la tabla 7.

El concepto de competencias procede de la lingüística, introducido por el norteamericano Noam Chomsky en su explicación acerca del carácter creativo del lenguaje y como el niño se apropia del sistema lingüístico. Existe un consenso bastante generalizado en torno a este concepto, como saber hacer en un contexto. Dicho significado se considera bastante amplio, pues, en él se integran los conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas y prácticas de diversa índole. Sin embargo, en educación se encuentra compatible con la noción de formación, entendida ésta, como el desarrollo humano en todas sus dimensiones, tal como lo concibe la normatividad educativa colombiana, considerando que la comunicación será parte esencial del desarrollo humano y social, y que las competencias comunicativas serán importantes en la sociedad, sobre todo cuando se vive en un mundo lleno de múltiples transformaciones, que requiere de mayor información, para comprender lo que sucede en el aula y para tomar las decisiones pertinentes.

4.1.4.1. Campos de acción. Los campos de acción del contador público de la Universidad del Atlántico son:

Contador Jefe

Auditor Interno

Auditor Externo

Revisor Fiscal

Asesor Tributario

Asesor Financiero

Contador de Costos y Perito Técnico contable.

Contador del Sector Oficial

Contador General de la Nación

Contralor y Docente Universitario.

Por lo anterior, el Contador Público en razón de su ejercicio profesional y campos de acción, podrá hacer uso de las bibliotecas, Centro de recursos educativos, salas de audiovisuales, sala de conferencias, base de datos para Internet entre otros. Para mantener un continuo y permanente crecimiento intelectual, que se proyectará en la manutención de actualizaciones contables, que permitirán mantener una competencia en el mercado. Como por ejemplo:

Competencias genéricas. Capacidad de aprender, analizar y sintetizar.

Áreas de formación socio- humanística. Aplicar los saberes en prácticas para buscar una formación integral del contador público relacionado con los valores éticos, morales para su ejercicio profesional.

Competencias específicas. Comprender y aplicar todo lo relacionado a cada área de estudio, de acuerdo a su especificidad.

Área de formación básica. Comprender y aplicar los conocimientos matemáticos, estadísticos, económicos, jurídicos y administrativos los cuales contribuyen a la formación del futuro contador público.

Área de formación profesional. Comprender y aplicar los conocimientos en ciencias contables y financieras, de formación profesional y de regulación de las normas políticas económicas y sociales.

- Componentes de ciencias contables y financieras:

Formar al estudiante con conocimientos contables, financieros y técnicos para el desarrollo y aplicación en su ejercicio profesional.

- Componente de formación organizacional:

Formar al estudiante para comprender las diferentes organizaciones y sus sistemas como también la responsabilidad del futuro contador público.

- Componente de información:

Formar un contador público en competencias para buscar, analizar y divulgar la información.

- Componente de regulación:

Formar contadores públicos para que apliquen los diferentes modelos de regulación, normalización y armonización generada a partir de las definiciones políticas económicas y sociales.

Así mismo los estudiantes desarrollan competencias:

Cognitivas: Con base a las diferentes competencias descritas en el cuadro 7, el profesional de la contaduría pública, tendrá como objetivo desarrollar las competencias Cognitivas a través del pensamiento y evolución de conductas inteligentes, Para dar origen al desarrollo de habilidades mentales, entre las cuales están; la mecanización, almacenamiento de información, retención, recordación y evocación.

- Capacidad para la concreción a partir de su experiencia de elaborar imágenes mentales, de organización de ideas, elaboración de conceptos y toma de una postura crítica

4.2. Competencias y perfiles del programa de Contaduría Pública de la Universidad

Autónoma del Caribe

4.2.1. Perfiles del programa.

El programa de Contaduría Pública de la Universidad Autónoma del Caribe le capacita para el manejo de la información financiera y fiscal de las organizaciones públicas y privadas. Con esta formación tendrás la capacidad de generar e interpretar la información económica y financiera de las empresas para soportar los procesos de toma de decisiones de la alta dirección.

4.2.1.1. Perfil general. El Programa de Contaduría Pública en la Universidad Autónoma del Caribe le brinda una formación integral en áreas como la Contabilidad, Finanzas, Auditoría y Tributación con el fin de suplir las necesidades empresariales en el ámbito regional, nacional e internacional. Asimismo, la formación incluye no sólo los conocimientos específicos de la carrera sino capacitación en temáticas humanísticas, organizacionales y administrativas esenciales para que ejerzas con calidad en el campo laboral.

4.2.1.2. Perfil ocupacional. El contador público de la Universidad Autónoma del Caribe, contribuye al desarrollo y avance de las ciencias contables y financieras en los sectores públicos y privados a nivel nacional, internacional, regional y local como:

- Contador General
- Director Financiero
- Revisor Fiscal
- Auditor Interno o externo

- Jefe de Presupuesto
- Asesor Contable, Financiero y Tributario
- Contador de costos
- Contador en el sector oficial
- Contador general de la nación
- Docente universitario

El egresado de la Universidad Autónoma de Caribe, podrá:

- Crear y dirigir empresas competitivas de diversas naturalezas.
- Elaborar y gestionar planes de negocios y proyectos de inversión.
- Diseñar e implementar planes estratégicos en las empresas.
- Gestionar planes de desarrollo de talento humano.
- Asesor

4.2.1.3. Perfiles del profesional. El egresado de la universidad autónoma del caribe tendrá competencias para registrar, tomar decisiones administrativas y contables y formar y regular el desempeño de los sistemas contables y financieros, tanto en el sector público como privado en el ámbito local, nacional e internacional.

4.2.1.4. Competencias del programa de contaduría pública de la Universidad Autónoma del Caribe.

Competencias genéricas. El estudiante desarrollara saberes y prácticas que complementan la formación integral del futuro contador público relacionado con sus valores éticos y morales, incorporando su responsabilidad social para el ejercicio de su profesión, es por eso que aplica el desarrollo de muchos créditos de estudio en ejes transversales como el desarrollo humano sostenible que incluye los cursos de:

- Proceso lógico de pensamiento.
- Interpretación de datos.
- Sistematización de datos.
- Tecnología contable.
- Practica estudiantil.
- Emprendimiento.

Competencias específicas. Las cuales están relacionadas en cada una de las áreas de estudio:

- Área básica Institucional.
- Área básica Profesional.
- Área Profesional.

4.3. Competencias del programa de contaduría pública de la Universidad de la Costa.

4.3.1. Competencias genéricas.

Se trata de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier profesión y que son considerados importantes por la sociedad. Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las profesiones.

A continuación se presenta una serie de competencias genéricas del futuro contador público:

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la practica
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo

- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano
- Capacidad de comunicación oral y escrita
- Capacidad de comunicación en un segundo idioma
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
- Capacidad de investigación
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
- Capacidad crítica y autocrítica
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones
- Capacidad creativa
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
- Capacidad para tomar decisiones
- Capacidad de trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
- Compromiso con la preservación del medio ambiente
- Compromiso con su medio sociocultural
- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
- Habilidad para trabajar en contextos internacionales
- Habilidad para trabajar en forma autónoma
- Capacidad para formular y gestionar proyectos
- Compromiso ético

- Compromiso con la calidad
- Emprendimiento e innovación.

A continuación se presenta una serie de competencias específicas del área de contaduría pública:

- Desarrollar un planteamiento estratégico, táctico y operativo
- Identificar y administrar los riesgos de negocio de las organizaciones
- Identificar y optimizar los procesos de negocios de las organizaciones
- Administrar un sistema logístico integral
- Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo
- Identificar las interrelaciones funcionales de la organización
- Evacuar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial
- Laborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones
- Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales
- Usar la información de costos para el planeamiento, control y la toma de decisiones
- Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa
- Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización
- Administrar y desarrollar el talento humano en la organización
- Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el impacto social
- Mejorar e innovar los procesos administrativos y contables
- Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios o desarrollar nuevos productos

- Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión
- Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa
- Formular y optimizar sistemas de información para la gestión
- Formular planes de marketing
- Administrar los recursos humanos físicos, financieros y otros de la organización.

4.4. Competencias y perfiles del programa de Contaduría Pública de la Universidad Libre

4.4.1. Propósitos de formación.

El Currículo del Programa de Contaduría Pública de la Universidad Libre tiene como propósitos o metas, fundamentalmente las siguientes:

- Formar Contadores Públicos con visión de Gerentes – Empresarios. Es decir, que en forma integral entiendan el mundo de las organizaciones y su contexto, que tengan capacidad para dirigir las, ya en calidad de empresarios, ya como asesores o gerentes, liderando los procesos con el mismo cuidado, esmero y compromiso que lo harían sus propios dueños; y que en ese saber y entender, tengan un alto componente axiológico y de responsabilidad social.
- Al interior del Proceso de formación, El estudiante se desempeñará en un ambiente de fraternidad, comprensión y tolerancia; se sentirá a gusto, en escenarios de participación democrática, en donde pueda ejercer la creatividad y el debate en el ámbito del libre pensamiento; sentirá que los profesores son sus guías a quienes puede dirigirse con la confianza de ser escuchado, respetado y guiado en la construcción de su proyecto de profesional contable íntegro; aprenderá y se ejercitará en el respeto por la diferencia, respeto por el otro y la solidaridad humana y para con los colegas; y, sentirá que el Alma Mater es su casa de donde sale a servir a la sociedad sobre sólidas bases axiológicas, y a donde puede regresar cuantas veces

quiera, ya en calidad de integrante de la familia Unilibrista, a continuar la profundización de sus saberes en los programas de posgrado, ya como docente, como investigador, o en cualesquiera de las formas en que las circunstancias lo traigan de regreso.

- A nivel postfacto el egresado deberá ser un Ser consciente de su responsabilidad como dador de fe pública de los hechos propios del ámbito de su profesión y como garante de la confianza que la sociedad puede tener en la información contable, tanto privada como pública, ya sea de nivel nacional o internacional; liderar procesos de diseño de modelos de información y control (Auditoría y Revisoría Fiscal) de la información contable y financiera y de los entes generadores de ella; participar en la formación de políticas y toma de decisiones en todos los ámbitos de todo tipo de organizaciones; estar a tono con la creación y aplicación de información contable para la sociedad del conocimiento; tener siempre presente que la conciencia moral, la aptitud profesional y la independencia mental constituyen su esencia espiritual; asumir la investigación como el proceso de formación permanente que le permite el conocimiento del entorno, estar actualizado y apto para los retos del mundo de globalización y conocimientos; gerenciar los procesos contables en beneficio del desarrollo sostenible, con responsabilidad social; aplicar el conocimiento del lenguaje contable, otros lenguajes e idiomas, para una sana, constructiva y siempre crítica comunicación; aplicar la tecnología como herramienta para el noble ejercicio de su profesión, la solución de problemas del entorno, y jamás para abusar del poder que pueda ostentar.

4.4.2. Principios.

Los principios y criterios pueden considerarse como las ideas rectoras que dan sentido y proyección al proyecto educativo institucional (PEI). Estos principios y criterios pedagógicos curriculares vienen a constituir el marco normativo, en cuanto que orientan el tipo de decisiones

curriculares que hay que tomar. El currículo del programa de Contaduría Pública se orienta bajo los siguientes principios: Integralidad, transparencia y complejidad.

- **Integralidad.** El currículo debe ser entendido de manera integral, o sea como un proyecto constante de construcción por todos los agentes educativos (directivos, docentes, estudiantes y trabajadores).
- **Transparencia:** El currículo será transparente en su búsqueda de la formación integral, sus reglamentaciones y procedimientos serán públicos y con ello se busca la idoneidad ética profesional del estudiante y egresado.
- **Complejidad:** Los procesos de construcción, desarrollo y evaluación curricular exigen un permanente trabajo de síntesis intelectual, por cuanto los resultados deben someterse permanentemente a un examen y crítica constante por parte de la comunidad educativa universitaria.

4.4.3. Criterios.

Los criterios que orientan el actual modelo pedagógico son: la flexibilidad y la apertura, la interdisciplinariedad, la educabilidad y la enseñabilidad, la comunicabilidad, la científicidad y la investigabilidad.

- **La flexibilidad y la apertura:** El currículo debe ser de carácter abierto y ofrecer oportunidades para que el estudiante elija y opte por ciertas alternativas de profundización según sus intereses particulares. Igualmente, se refiere a las oportunidades que pueden tener los estudiantes para cursar su profesión en tiempos y ritmos diferentes a sus semestres regulares, el sistema de créditos y de procedimientos adecuados llamado sistema ciclo de operaciones financieras (COF).

- La interdisciplinariedad: El currículo debe propiciar el concurso de diversas disciplinas que permitan a los estudiantes y profesores conocer y comprender los objetos de estudio propios de cada nivel educativo y del programa académico que cursan (enseñanza Problemática).
- La educabilidad y la enseñabilidad: constituyen el núcleo pedagógico que orienta la actividad didáctica del currículo. La educabilidad se refiere al potencial formativo de los estudiantes según sus edades, su nivel de desarrollo y su historial personal, social y académico. La enseñabilidad se refiere al potencial formativo de los contenidos (en las ciencias, artes, técnicas y saberes) la cual hace posible su enseñanza mediante la conversión de conocimientos en códigos que posibiliten el aprendizaje y la formación.
- La comunicabilidad: criterio que regula todos los procesos de enlace de la comunidad académica universitaria y, en general de las actividades de negociación, características de solidaridad y apoyo en el ámbito universitario y social.
- La científicidad y la investigabilidad: criterios también esenciales en todo proceso educativo, el primero, que permite formar el pensamiento crítico de la comunidad académica (especialmente estudiantes y profesores) y que busca la explicación e interpretación de la realidad a través de teorías para la obtención de nuevos conocimientos; el segundo, como procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico permite igualmente descubrir nuevos hechos, datos, relaciones o leyes en los campos del conocimiento que ofrece la Universidad en sus distintos programas.

4.4.4. Competencias.

El modelo curricular y pedagógico COF enfatiza la formación del Contador Público Unilibrista, sobre la base de un profesional con actitud basada en una concepción integradora de los valores humanos, desarrollado en las siguientes competencias.

Investigativa, como herramienta para desarrollar su profesión, su ciencia e interrelacionar interdisciplinariamente con el mundo científico; el saber hacer, como competencias laborales para su vida y el aporte a la sociedad con su trabajo contable; generador de confianza pública, líder en interpretación, proceso, evaluación y comunicación de la información contable y financiera; asesor idóneo en materia de toma de decisiones de inversión y desarrollo sostenible; el saber conocer, para su permanente autoformación con miras a mantenerse como profesional vigente en su disciplina, en las tendencias de cambio del conocimiento contable y de los fenómenos socioeconómicos generadores de información contable y financiera; el saber ser, con miras a que además de ser un ser social íntegro, consciente de su identidad cultural de su entorno y contexto, sea también un profesional excelente, un ciudadano ejemplar, y padre de familia responsable.

Las descritas competencias van integradas con las competencias generales interpretativa, argumentativa y propositiva, que le permiten desempeñarse como un Contador Público de alta calidad, líder asesor y empresario; la formación de competencias en el Currículo COF se hace a través de cada uno de los Ejes temáticos correspondientes a cada una de las Áreas: de Formación Profesional, de Formación Básica, y de Formación Socio-Humanística.

Acorde con lo trazado por el ICFES, el programa de Contaduría Pública de la Universidad Libre, Seccional Barranquilla, busca que “el contador público adquiera competencias cognitivas, socio--afectivas y comunicativas necesarias para extraer y analizar datos provenientes de múltiples fuentes; para llegar a conclusiones con base en el análisis de información financiera y contable, a través de procesos de comparación, análisis, síntesis, deducción, entre otros; para generar confianza pública con base en un comportamiento ético”

4.4.5. Perfiles del egresado.

Perfil profesional.

El egresado del programa de Contaduría Pública de la Universidad Libre, es un profesional integral formado en valores, que lo hacen: ciudadano con capacidad de expresión, reflexión, apreciación, deliberación y convivencia, con un elevado sentido del papel ético y con un espíritu preocupado por la búsqueda del saber, mediante los pilares de la docencia, la investigación y la extensión. Además es un profesional con capacidad y responsabilidad de preparar, analizar y comunicar sistemática y estructuralmente toda la información cuantitativa que se origina en el ejercicio de la actividad económica para la toma de decisiones de las personas naturales y jurídicas. El conocimiento adquirido lo habilita para analizar, participar críticamente y enfrentar los nuevos retos derivados de los avances científicos y técnicos y de las necesidades sociales requeridas por la globalización. Es un Asesor, Líder (Gerente), Emprendedor, Promotor de Empresa –Literal h. Art. 1º Ley 1014 de 2006).

Perfil ocupacional.

La probidad moral del Contador Público le permite validar procesos, cuentas y estados financieros con carácter de fe pública. Se puede desempeñar laboralmente tanto en el sector público como en el privado. Su participación es decisiva en la generación de empresas mediante el conocimiento del comportamiento del desarrollo social del medio como: Contador, Contralor Municipal, Departamental o Nacional, Contador General de la Nación, Revisor Fiscal, Gerente de: Contabilidad, Impuesto, Presupuesto, Administrativo y Financiero, como Auditor Interno y Externo, Jefe de Control Interno y Externo, Jefe de Costos, Vicepresidente Financiero, Director Financiero y Analista Financiero entre otros. En las instituciones de enseñanza superior está capacitado para reformar, rediseñar, evaluar y proponer nuevas técnicas y procesos como

administrativo, docente e investigador, decano de Facultades o Programas de Contaduría Pública; Director de Programa, o Jefes de Área, en Programas de Contaduría Pública; Docente; Investigador; otros. Como profesional independiente en oficinas que prestan servicios de asesoría en materia contable, financiera, tributaria y administrativa. Como Empresario: Asesor de empresas en materia técnico contable financiera y tributaria, Consultor, interventor de cuentas, Auditor Independiente; Revisor Fiscal; Analista Financiero; Socio de firmas profesionales, Valorador de empresas –Lit. c) Art. 13, Ley 43 de 1990-, Perito en controversias de carácter técnico-contable otros.

4.5. Competencias y perfiles del programa de contaduría pública de la Universidad Simón Bolívar.

4.5.1. Propósitos de formación.

4.5.1.1. Propósito General. Formar profesionales de la Contaduría Pública integrales y éticos con responsabilidad social, competentes para proponer desde su saber disciplinar y profesional solución a los diferentes problemas que son de su competencia profesional.

4.5.1.2. Propósitos Específicos.

- Formar integralmente profesionales de la Contaduría Pública con competencias básicas transversales para el aprendizaje autónomo y para toda la vida y competencias transversales afines a profesiones del área económica, administrativa y contable y las específicas de la profesión.
- Formar profesionales con pensamiento crítico y reflexivo que lo lleven a autorregular su proyecto de vida personal y profesional, permitiéndole en el ámbito de su disciplina y profesión cuestionar la realidad desde su saber para proponer soluciones eficaces y eficientes.

- Comprender, analizar y evaluar el contexto interno y externo de la organización en los aspectos económicos, políticos, legales, social, en el que se desempeña profesionalmente proponiendo alternativas de soluciones para la toma de decisiones.
- Formar profesionales capaces de asegurar la transparencia, la utilidad y la confiabilidad de la información, así como la generación de confianza pública a través del desempeño contable y financiero en las organizaciones.
- Conocer en forma general los distintos campos de actuación que actualmente se ofrecen y se pueden ofrecer en el futuro inmediato a la actividad profesional del Contador Público.
- Formar profesionales que conozcan y apliquen los lenguajes, las técnicas, la normativa y las prácticas propias en el ejercicio profesional de la Contaduría.
- Formar profesionales de la Contaduría Pública que comprendan la realidad humana y social donde va a ejercer su actividad profesional.
- Formar Contadores Públicos que entiendan los fenómenos económicos –financieros, tanto a nivel general de la economía como a nivel de los diversos tipos de entidades.
- Formar Profesionales de la Contaduría Pública con conciencia de la función que desempeñará dentro de la sociedad y de la obligación de desarrollarla dentro de cánones éticos.

4.5.2. Competencias del programa de contaduría pública.

La declaración de competencias del programa de Contaduría Pública, parte del referente principal constituido por las competencias declaradas institucionalmente, las cuales se dividen en dos grandes bloques:

Cognitivas-cognoscitivas.

- Competencia en pensamiento científico: pensamiento sistemático, resolución de problemas, competencia investigativa.
- Competencia del pensamiento crítico y prospectivo.
- Competencia comunicativa en lengua castellana y lengua extranjera.
- Competencia Técnica.

Socio afectivas:

- Competencia de la conciencia histórica.
 - Competencia de la conciencia ética y moral, responsabilidad social y universitaria.
 - Competencia para el entendimiento interpersonal.
 - Competencia de sostenibilidad y medioambiental.
- Posteriormente son incorporadas en el mapa de competencias, aquellas que son evaluadas a través de los exámenes de estado de calidad de la educación superior Saber Pro (2011), las cuales contemplan los saberes necesarios que debe poseer todo profesional en Contaduría Pública para ser aplicado en los diferentes campos del quehacer organizacional las cuales se concentran en las siguientes categorías:
- Gestionar proyectos
 - Indagación
 - Modelación
 - Indagación científica

De igual forma han sido tenidos en cuenta para esta declaración de competencias, los análisis que en su momento fueron contemplados en el proyecto Tunning-América Latina cuya finalidad esencial fue contribuir con el mejoramiento de la calidad, efectividad y transparencia de la educación superior al determinar las competencias genéricas y específicas de las diferentes profesiones, entre ellas la administración de empresas, con el objeto de facilitar el desarrollo de titulaciones que pudiesen ser comparables facilitando la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales.

Competencia Transversal Global.

Asegurar la transparencia, utilidad, viabilidad, sostenibilidad y confiabilidad de la información contable y financiera de las organizaciones, generando confianza pública con base en un comportamiento ético.

Competencias Específicas.

Contabilizar: Registrar las transacciones económicas, los recursos de las operaciones, inversión, financiamiento de la organización de acuerdo con las normas y políticas contables y organizacionales.

Gerenciar: Diseñar, aplicar y controlar el sistema de información contable y financiero de acuerdo a la naturaleza de la empresa y su marco regulatorio.

Informar: Comprender diseñar, construir, analizar, interpretar y evaluar sistemas de información con fines financieros y contables.

Regular: Comprender y evaluar los elementos regulativos nacionales e internacionales que tienen relación directa con el desempeño de las organizaciones y la responsabilidad de la profesión.

Unidades De Competencia.

Identificar: Reconocimiento de los hechos económicos realizados (soportes internos y externos que evidencien las diferentes transacciones que se realizan en las organizaciones).
Establecer la naturaleza jurídica de la empresa.

Medir: Los recursos y hechos económicos deben ser apropiadamente cuantificados en una misma unidad de medida, sujetos a las normas técnicas tales como el valor histórico, valor actual, el valor de realización y valor presente. Por regla general se debe utilizar como unidad de medida la moneda funcional.

Clasificar: Ordenar los diferentes elementos de los estados financieros y las operaciones del ente económico en forma clara, completa y fidedigna para que la información sea comprensible, útil y comparable.

Registrar: Hacer las imputaciones en las cuentas respectivas de acuerdo al Plan Único de Cuenta.

Interpretar y Analizar: Los resultados obtenidos de las transacciones registradas, observando las normas básicas y técnicas.

Evaluar: Valorar la normativa vigente a aplicar en la organización de acuerdo con su naturaleza jurídica.

Informar: Preparar y presentar Estados Financieros (Balance General, Estado de Resultado, Estado de Flujo de Efectivo, Estado de Cambio en la Situación Financiera, Estado de Cambio en el patrimonio), de acuerdo con las normas pertinentes.

Proponer soluciones para la toma de decisiones a través del análisis de las operaciones de negocios, las proyecciones financieras, las fuentes y usos, y las situaciones de riesgo.

Diseñar: Sistemas de información Contable y Financieras estableciendo los controles necesarios.

Dirigir y operar el sistema de información financiera y contable de cualquier entidad, vigilando su funcionamiento y control.

4.5.3. Perfiles de formación.

Perfil Personal General.

El profesional egresado del programa de Contaduría Pública de la Universidad Simón Bolívar, será un Contador Público integral, crítico, propositivo, responsable socialmente, con capacidad de adaptarse a las nuevas exigencias del contexto social, económico, político y legal en el ámbito nacional e internacional, conociendo y aplicando el lenguaje técnico, la normativa y las prácticas propias de ejercicio profesional de la Contaduría, con habilidades para el uso y apropiación de las nuevas tecnologías de la Información y de la Comunicación TIC.

Perfil Profesional.

El profesional egresado del programa de Contaduría Pública de la Universidad Simón Bolívar, tendrá competencias para contabilizar, gerenciar, informar y regular el desempeño de

los sistemas contables y financieros de las organizaciones públicas y privada en el ámbito internacional, nacional regional y local.

Perfil Ocupacional.

El contador Público de la Universidad Simón Bolívar contribuye al desarrollo y progreso empresarial a nivel internacional, nacional, regional y local como consultor, asesor director en las diferentes áreas de la empresa (Producción, Talento Humano, Contable, Financiera, Calidad, Ambiental). Orienta, dirige y ejecuta de manera integral y sistematizada, procesos contables y financieros en empresas de bienes y servicios. Estará en capacidad de desempeñarse en organizaciones públicas y privadas en la dirección contable, financiera, administrativa y de producción.

El contador público egresado de la Universidad Simón Bolívar, podrá:

- Crear y dirigir unidades empresariales competitivas de diversa naturaleza
- Dirigir las áreas funcionales de Costo, Contabilidad, Finanzas, Impuestos y Talento

Humano en las empresas.

- Elaborar y gestionar planes de negocios y proyectos de inversión.
- Diseñar e implementar planes estratégicos en las empresas.
- Gestionar planes de desarrollo del talento humano. Y desempeñarse en los siguientes

cargos:

- Director del departamento contable y financiero
- Director del departamento de Presupuestos.
- Revisoría Fiscal.
- Jefe de costos

- Director del departamento de Impuestos.
- Consultor
- Asesor

Capítulo V

5. Estrategias de Evaluación Estudiantil en Universidades en Barranquilla

Para la revisión de las estrategias de evaluación estudiantil por competencias diseñadas e instrumentadas por las Universidades objeto de estudio (Universidad Simón Bolívar, Universidad Autónoma del Caribe, Universidad del Atlántico, Universidad Libre y Universidad de la Costa), se consideraron las siguientes estrategias contempladas en el instrumento:

Estrategia 1: Evaluación en situaciones reales.

Estrategia 2: Evaluación con simulación.

Estrategia 3: Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas.

Estrategia 4: Evaluación integrada a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Estrategia 5: Evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas.

Estrategia 6: Evaluación con múltiples instrumentos o en varios momentos.

Estrategia 7: Evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolio de trabajo y bitácoras.

Estrategia 8: Autoevaluación y co-evaluación.

Estrategia 9: e-evaluación o evaluación en base en TIC.

La escala de valoración según su empleo o uso se tiene a continuación:

1=Nulo,

2= Débil,

3 = Medianamente, y

4= Alto

Dichas estrategias fueron indagadas según su uso en las asignaturas que componen el programa de contaduría pública en cada Universidad, las cuales fueron escogidas de acuerdo a

los módulos de competencias específicas comunes que han sido considerados desde el período 2013 – I por el grupo de referencia “Contaduría”, siendo estos módulos:

1. Gestión financiera.
2. Información y control contable.
3. Formulación, evaluación y gestión de proyectos.

Las referencias en relación y las asignaturas a considerar son las siguientes:

Tabla 9.

Asignaturas de referencia empleadas para la estrategia de evaluación estudiantil por competencias.

Ítem	Materias
Materia N° 1	Administración Financiera II
Materia N° 2	Metodología de la Investigación
Materia N° 3	Contabilidad I
Materia N° 4	Contabilidad III
Materia N° 5	Costos
Materia N° 6	Finanzas
Materia N° 7	Legislación Comercial
Materia N° 8	Técnicas Presupuestarias I, Dos (2) Encuestas de diferentes profesores.
Materia N° 9	Auditoria de Gestión
Materia N° 10	Administración Financiera I
Materia N° 11	Economía(microeconomía)
Materia N° 12	Contabilidad II
Materia N° 13	Teoría Contable
Materia N° 14	Normas Internacionales
Materia N° 15	Matemática Financiera
Materia N° 16	Prácticas Contables Empresarial
Materia N° 17	Ética Profesional
Materia N° 18	Derecho Administrativo

Ítem	Materias
Materia N° 19	Contabilidad Financiera
Materia N° 20	Auditoria de Sistema
Materia N° 21	Fundamento de Macroeconomía
Materia N° 22	Auditoria de los componentes del activo
Materia N° 23	Costos Estándar y Costos variables
Materia N° 24	Gestión Financiera
Materia N° 25	Normas Técnicas de Auditoria
Materia N° 26	Revisoría Fiscal
Materia N° 27	Control y Gestión de Costos
Materia N° 28	Legislación Tributaria
Materia N° 29	Teoría Contable II
Materia N° 30	Modelo Contable
Materia N° 31	Auditoria
Materia N° 32	Sistema de Información Contable
Materia N° 33	Contabilidad Publica
Materia N° 34	Investigación Contable
Materia N° 35	Hacienda Publica
Materia N° 36	Introducción al Derecho Tributario
Materia N° 37	Planeación Tributaria
Materia N° 38	Presupuesto
Materia N° 39	Normas Internacionales de Auditoria
Materia N° 40	Contabilidad Financiera II
Materia N° 41	Normas Internacionales de Información Financiera-NIIF
Materia N° 42	Paradigma de la Investigación
Materia N° 43	Informática Básica
Materia N° 44	Contabilidad IV
Materia N° 45	Contabilidades Especiales
Materia N° 46	Contabilidad Sistematizada I
Materia N° 47	Contabilidad Sistematizada II
Materia N° 48	Gestión Tributaria II
Materia N° 49	Estadística Descriptiva Inferencial
Materia N° 50	Introducción a la Administración
Materia N° 51	Competencias Comunicativas
Materia N° 53	Contabilidad V
Materia N° 54	Seminario de Énfasis I

Ítem	Materias
Materia N° 55	Seminario de Énfasis II
Materia N° 56	Conversión de Estados Financieros
Materia N° 57	Normas de Procedimiento Tributario
Materia N° 58	Cultura Contable
Materia N° 59	Matemática Aplicada

Fuente: García y Márquez (2015)

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la revisión de la evaluación estudiantil por competencia, según asignaturas seleccionadas del programa de contaduría pública en cada universidad involucrada en este proyecto.

5.1. Universidad Simón Bolívar

La tabulación que se obtuvo de la revisión de las estrategias de evaluación estudiantil por competencia, figura de seguida.

Tabla 10.

Asignaturas de referencia empleadas para las estrategias de evaluación estudiantil por competencias (Universidad Simón Bolívar).

Ítem	Materia
Materia N° 3	Contabilidad I
Materia N° 5	Costos
Materia N° 10	Administración Financiera I
Materia N° 11	Economía(microeconomía)
Materia N° 14	Normas Internacionales
Materia N° 15	Matemática Financiera
Materia N° 17	Ética Profesional
Materia N° 28	Legislación Tributaria
Materia N° 31	Auditoria

Materia N° 37	Planeación Tributaria
Materia N° 49	Estadística Descriptiva Inferencial
Materia N° 50	Introducción a la Administración
Materia N° 51	Competencias Comunicativas
Materia N° 53	Contabilidad V
Materia N° 54	Seminario de Énfasis I
Materia N° 55	Seminario de Énfasis II
Materia N° 56	Conversión de Estados Financieros
Materia N° 57	Normas de Procedimiento Tributario
Materia N° 58	Cultura Contable
Materia N° 59	Matemática Aplicada

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 11.*Universidad Simón Bolívar. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias. Valoración según su empleo o uso.*

Estrategias	MATERIA																				Totales	Totales encuesta	Promedio	
	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 14	No. 15	No. 17	No. 28	No. 31	No. 37	No. 49	No. 50	No. 51	No. 53	No. 54	No. 55	No. 56	No. 57	No. 58	No. 59				
Estrategias No. 1																								
1												X										1	1	
2				X									X									2	4	
3	X						X															2	6	
4		XX	XXX	X	X	XX		X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	20	80	3.64
Estrategias No. 2																								
1							X															1	1	
2				X					X			X				X						4	8	
3	X	XX	XXX	X		XX		X			X									X		12	36	
4					X			X		X				X	X		X	X	X			8	32	3.08
Estrategias No. 3																								
1				X									X									2	2	
2			XXX				X															4	8	
3	X			X		X		X												X		5	15	
4		XX			X	X		X	X	X	X			X	X	X	X	X	X			14	56	3.24
Estrategias No. 4																								
1																								
2			XXX	X												X						5	10	
3	X			X		X	X		X		X		X									6	18	
4		XX			X	X		X	X	X		X		X	X		X	X	X	X		14	56	3.36
Estrategias No. 5																								
1												X										1	1	
2			XXX	X		X		X								X						7	14	
3		XX		X	X	X	X		X		X		X		X					X		11	33	
4	X									X				X			X	X	X			6	24	2.88
Estrategias No. 6																								

1																								
2			XXX	X			X	X														6	12	
3		X		X		X														X		4	12	
4	X	X			X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			15	60	3.36
Estrategias No. 7																								
1							X															1	1	
2			XXX					X				X										5	10	
3		X		XX		X			X				X									6	18	
4	X	X			X	X				X	X			X	X	X	X	X	X	X		13	52	3.24
Estrategias No. 8																								
1																								
2			XXX			X		X														6	12	
3				X									X							X		3	9	
4	X	XX		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X			16	64	3.40
Estrategias No. 9																								
1							X						X									1	1	
2			XXX	X				X					X							X		6	12	
3				X																		2	6	
4	X	XX			X	XX			X	X	X			X	X	X	X	X	X			16	64	3.32

Fuente: García y Márquez (2015)

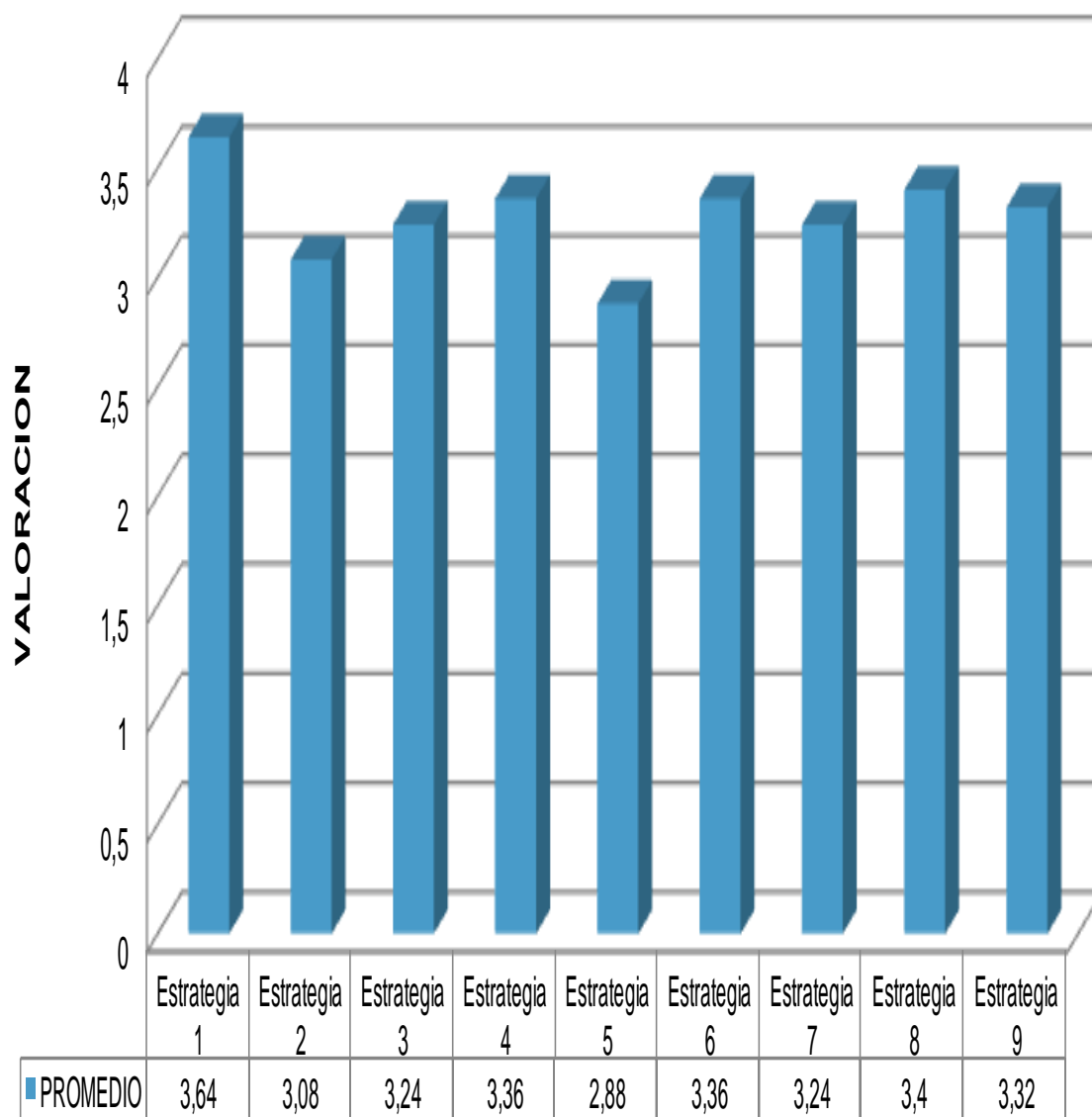


Figura 2. Universidad Simón Bolívar. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias.

Fuente: García y Márquez (2015)

A través de la figura 2, se puede observar las estrategias más fuertes por su constante uso en la evaluación de estudiantes y también los elementos que no son muy tenidos en cuenta a la hora de evaluar, por ende se traza una matriz de comparación (Cuadro 9) para identificar las estrategias con tendencia creciente o decreciente, según su nivel de importancia por el promedio obtenido en el análisis.

De esta matriz se observa, que los docentes a través de la encuesta realizada manifestaron que la estrategia mayormente empleada es la Estrategia 1(uno), Evaluación en situaciones reales o auténticas expresada a través del promedio 3,64; resultado señala que esta estrategia es la más utilizada en el programa de contaduría de la universidad simon bolivar y la más común al momento de practicar la evaluación, tal como lo expresa Verdejo, (2012), p 27 la evaluación en situaciones reales , se diseñan deliberadamente los casos o problemas, tomados de la vida real o de forma hipotética pero apegados lo más posible a la realidad, considerando las diferentes dimensiones que lo definen, con la finalidad de que los evaluados demuestren en su resolución las competencias adquiridas, y produzcan las evidencias necesarias para valorar el nivel de logro o avance. Y la estrategia menos utilizada es la evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas, (estrategia 5), cual expresa 2,88; valor que resalta que la estrategia por lo regular no se utiliza al momento de evaluar a los estudiantes de contaduría pública de la universidad simon bolivar, porque tal como está expresado por Verdejo, (2012), p 34 este tipo de estrategias las matrices de valoración en la evaluación de ejecuciones es la posibilidad de identificar los atributos o evidencias observables del desempeño y especificar las características

o criterios de calidad para asignar diferentes niveles de desempeño, distinguiendo entre principiantes y expertos, o entre un trabajo pobremente desarrollado o uno excelente, el resto de estrategias de la figura 2 se presentan con uso medianamente.

Tabla 12.

Resultado de las tabulaciones de las estrategias utilizadas para la evaluación por competencias en estudiantes, Universidad Simón Bolívar.

ESTRATEGIAS	CALIFICACION – TENDENCIA
Estrategia 1.	Media – Alta
Estrategia 2.	Media
Estrategia 3.	Media
Estrategia 4.	Media
Estrategia 5.	Débil – Media
Estrategia 6.	Media
Estrategia 7.	Media
Estrategia 8.	Media
Estrategia 9.	Media

Fuente: García y Márquez (2015)

5.2. Universidad Autónoma del Caribe

De la lectura de la consulta realizada, esta institución educativa genera unos resultados de muy alta calidad, con tan solo diez (10) asignaturas evaluadas.

	Materia No. 1	Materia No. 2	Materia No. 3	Materia No. 4	Materia No. 5	Materia No. 6	Materia No. 7	Materia No. 8	Materia No. 9	Materia No. 10	Totales	Total encuesta	Promedio
2		X		X							2		
3	X		X		X	X	X				5		
4								X	X	X	3	10	3.1
Estrategias No. 6													
1													
2													
3				X	X	X	X				4		
4	X	X	X					XX	X	X	7	11	3.6
Estrategias No. 7													
1													
2													
3		X	X		X	X	X				5		
4	X			X				XX	X	X	6	11	3.5
Estrategias No. 8													
1													
2		X									1		
3							X				1		
4	X		X	X	X	X		XX	X	X	9	11	3.7
Estrategias No. 9													
1													
2													
3		X		X			X				3		
4	X		X		X	X		XX	X	X	8	11	3.7

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 14.

Asignaturas de referencia empleadas para la estrategia de evaluación estudiantil en la Universidad Autónoma del Caribe.

Materia No. 1	Administración Financiera II	Lectura de textos para formular preguntas y darles las respuestas Definir el marco conceptual y legal del proceso en desarrollo.
Materia No. 2	Metodología de la Investigación	Evaluación grupal Exposiciones
Materia No. 3	Contabilidad I	Desarrollo de contenidos por cuadros, mapas y sinopsis
Materia No. 4	Contabilidad III	Estudio de casos comparativos Estudios bibliográficos
Materia No. 5	Costos	
Materia No. 6	Finanzas	
Materia No. 7	Legislación Comercial	
Materia No. 8	Técnicas Presupuestarias I, Dos (2) Encuestas de diferentes profesores.	Dinámicas, lúdicas, simulaciones en diferentes actividades. Modelo estándar MECL.
Materia No. 9	Auditoria de Gestión	Evaluación: Marco integrado de control interno para entidades públicas y privadas.
Materia No. 10	Administración Financiera I	Informe de COSO, enfoque ERM

Fuente: García y Márquez (2015)

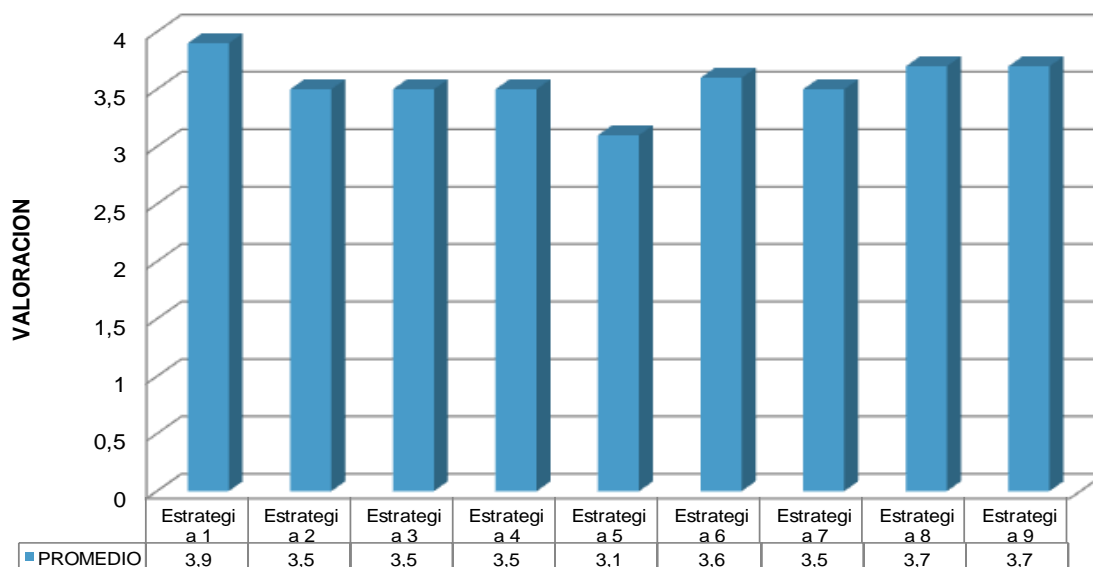


Figura 3. Universidad Autónoma del Caribe. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias.

Fuente: García y Márquez (2015)

En la figura 3, como resultado de la valoración que se traza para la presente universidad, se constata, que es una de las universidades con aplicación de estrategias para evaluar estudiantes más integral en el ámbito de la enseñanza contable, ya que es la universidad que cuenta con un promedio relativamente alto y muy similar en todas las estrategias planteadas, excepto la estrategia número 5 (Evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas).

Tabla 15.

Resultado de las tabulaciones de las estrategias utilizadas para la evaluación por competencias en estudiantes, Universidad Autónoma del Caribe.

ESTRATEGIAS	CALIFICACION – TENDENCIA
Estrategia 1.	Media – Alta
Estrategia 2.	Media – Alta
Estrategia 3.	Media – Alta
Estrategia 4.	Media – Alta
Estrategia 5.	Media
Estrategia 6.	Media – Alta
Estrategia 7.	Media – Alta
Estrategia 8.	Media – Alta
Estrategia 9.	Media – Alta

Fuente: García y Márquez (2015)

Los profesores conceptualizaron que la estrategia situada en el punto máximo en relación a las estrategias de evaluación por competencias, es la estrategia número uno es decir la estrategia estudio de casos reales con un promedio de 3,9 sobre 4.0, que esta universidad por aplicar una variedad de estrategias consideró en ese punto esa estrategia como resultado y coincide con lo que plantea verdejo (2012) , p 27 , la principal utilidad que ofrece este tipo de estrategia es la necesidad de integrar, en el proceso de las habilidades para la resolución de casos, las estrategias para abordar el problema, los conocimientos teóricos o conceptuales, el juicio

crítico para la selección de alternativas y la aplicación de procedimientos para su solución. y un uso medio en las ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas.

En el instrumento aplicado a dicha universidad se pudo observar que además de los lineamientos trazados por el cuerpo directivo para lograr una alta calificación en doctrina, catedra magistral y pedagogía, su cuerpo de docentes enfocan su esfuerzo en unas estrategias más que en otras dependiendo las debilidades del estudiante, esto, para tratar de no dejar vacíos en el aprendizaje de los estudiantes, ejemplo de estas estrategias son:

Lectura de textos para formular preguntas y darles las respuestas

Definir el marco conceptual y legal del proceso en desarrollo.

Evaluación grupal

Exposiciones

Desarrollo de contenidos por cuadros, mapas y sinopsis (rubricas)

Estudio de casos comparativos (casos reales)

Estudios bibliográficos

Dinámicas, lúdicas, simulaciones en diferentes actividades.

Modelo Estándar de Control Interno (MECI)

Marco integrado de control interno para las diferentes obligaciones en entidades públicas y privadas. (Informe de COSO, Sponsoring Organizations of the treaway commission)

Gestión de Riesgo Empresarial (Enfoque ERM)

Estrategias como estas, son muy eficaces en la interacción, construcción de aprendizaje y participación del estudiante en su formación del conocimiento. Sin embargo, a la hora de analizar el grafico, de acuerdo a resultados que podrían esperarse un poco elevados; la eficacia de toda la

operación académica es solo de 3.5 lo que se considera según escala de valoración, de medio con tendencia a alto.

Aunque, vale acotar que todo proceso de implantación para lograr un mejor objetivo cruza por un tiempo de transición que depende de la rápida adaptación al cambio y la constante de mejoramiento.

5.3. Universidad del Atlántico

Una de las universidades de más renombre en la ciudad y el país por su calidad académica, en la que para efecto de la investigación desarrollada se consideraron veintitrés (23) asignaturas de las dictadas en el programa de contaduría pública, obteniéndose los siguientes resultados:

3	X			X	X		X	X	X	X	X	XX				X		X	X	X				14	42		
4	XX	X				X			X				X											6	24	2.70	
Estrategias No. 6																											
1																											
2			X									XX					X				X	X	X	7	14		
3	X				X	XX			X							X		X						7	21		
4	XX	X	XX	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X				17	68	3.32	
Estrategias No. 7																											
1			XX											X	X									4	4		
2												XX					X				X	X	X	6	12		
3	X		X	X		X		X	X								X	X	X					9	27		
4	XX	X			X	X	X		X	X	X	X	X			X								12	44	2.80	
Estrategias No. 8																											
1																											
2												XX					X				X	X	X	6	12		
3	X					X	X	X	X	X	X	X	X					X	X					11	33		
4	XX	X	XX X	X	X	X			X					X	X	X				X				14	56	3.25	
Estrategias No. 9																											
1			XX											X	X									4	4		
2												XX					X				X	X	X	6	12		
3			X				X			X	X					X		X	X					7	21		
4	XX X	X		X	X	XX		X	XX			X	X						X					14	56	3.00	

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 17.

Asignaturas de referencia empleadas para la estrategia de evaluación estudiantil en la Universidad del Atlántico:

Materia No. 10	Administración Financiera I	Profesor No. 1: Dinámica, lúdicas en las diferentes actividades Profesor No. 2: Dinámica, lúdicas en las diferentes actividades Profesor No. 3: Evaluación por parte del estudiantado: mediante el análisis por parte de los estudiantes en la cual evalúan los trabajos de sus compañeros y después debates para sustentar la evaluación realizada por estos.
Materia No. 3	Contabilidad I	Lúdicas, dinámicas, simulaciones en diferentes actividades.
Materia No. 5	Costos	Profesor No. 1: Cada estudiante debe diseñar la simulación y enunciado de un proceso productivo y desarrollarlo. Profesor No. 2: Cada estudiante debe diseñar la simulación y enunciado de un proceso productivo y desarrollarlo.
Materia No. 11	Economía (microeconomía)	
Materia No. 20	Auditoria de Sistema	
Materia No. 21	Fundamento de Macroeconomía	Evaluación tomando casos especiales de la macroeconomía colombiana.
Materia No. 22	Auditoria de los componentes del activo	
Materia No. 23	Costos Estándar y Costos variables	
Materia No. 24	Gestión Financiera	Profesor No. 1: Dinámica, lúdicas en las diferentes actividades Profesor No. 2: Evaluación por parte del estudiantado: mediante el análisis por parte de los estudiantes en la cual evalúan los trabajos de sus compañeros y después debates para sustentar la evaluación realizada por estos.
Materia No. 25	Normas Técnicas de Auditoria	
Materia No. 26	Revisoría Fiscal	
Materia No. 27	Control y Gestión de Costos	
Materia No. 28	Legislación Tributaria	Lecto- escritura, análisis argumentativo
Materia No. 29	Teoría Contable II	Al final del semestre en pequeños grupos deben diseñar una estrategia de Marketing, promocionando la asignatura de Teoría Contable
Materia No. 30	Modelo Contable	
Materia No. 31	Auditoria	
Materia No. 32	Sistema de Información Contable	
Materia No. 33	Contabilidad Publica	
Materia No. 34	Investigación Contable	
Materia No. 35	Hacienda Publica	Análisis de base de datos.
Materia No. 36	Introducción al Derecho Tributario	
Materia No. 37	Planeación Tributaria	
Materia No. 38	Presupuesto	

Fuente: García y Márquez (2015)

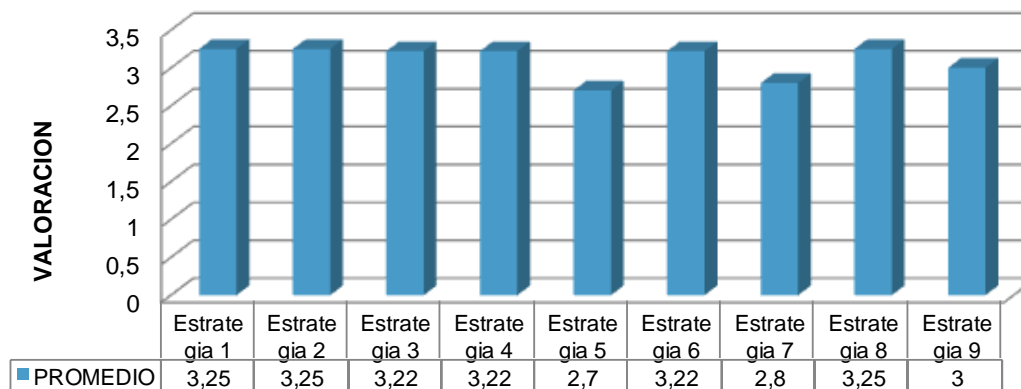


Figura 4. Universidad del Atlántico. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias

Fuente: García y Márquez (2015)

Los resultados que arrojaron las tabulaciones de evaluación en el gráfico 4, sobre las estrategias utilizadas para la evaluación por competencias en estudiantes de contaduría pública en la Universidad del Atlántico, muestra una debilidad en varias de las estrategias empleadas, como son:

- Evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas
- Evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolio de trabajo y bitácoras
- e-Evaluación o evaluación en base en TIC.

Tabla 18.

Resultado de las tabulaciones de las estrategias utilizadas para la evaluación por competencias en estudiantes, Universidad del Atlántico.

ESTRATEGIAS	CALIFICACION – TENDENCIA
Estrategia 1.	Media
Estrategia 2.	Media
Estrategia 3.	Media
Estrategia 4.	Media
Estrategia 5.	Débil – Media
Estrategia 6.	Media
Estrategia 7.	Débil – Media

ESTRATEGIAS	CALIFICACION – TENDENCIA
Estrategia 8.	Media
Estrategia 9.	Media

Fuente: García y Márquez (2015)

En general, es una situación preocupante ver los resultados que arroja el análisis derivado del cuestionario aplicado para determinar la calidad de evaluación a los estudiantes, ya que dentro de la escala de valoración, ninguna estrategia supera los 3,3 puntos, lo que genera preguntas como: ¿Qué criterios tiene el cuerpo docente y los directivos, para evaluar la calidad de sus profesionales en formación?, ¿Cuáles son las competencias que desarrollan los estudiantes de esta institución, para formarse como profesional integral?.

Es difícil determinar si las estrategias tienen tendencia creciente o si por el contrario, el cuerpo de docentes encuestados a través de lo solicitado se encontró que las estrategias evaluadas no superan las expectativas y ninguna estrategia supera los puntos mínimos, de allí que su nivel de estrategias de evaluación se encuentra decayendo de una categoría media a débil, ya que su punto más alto es de 3,25 en la escala de valoración, sin embargo Verdejo (2012), pp 20, 21 señala Si bien la evaluación se basa en la asignación de valor, que puede estar expresado cualitativa y/o cuantitativamente, a un producto, evidencia, desempeño o proceso, la asignación de valor requiere de un referente, que puede ser generado por el profesor, o acordado de forma colectiva con los alumnos, otros profesores, o grupos profesionales nacionales.

Sin embargo, es oportuno mencionar las estrategias más sobresalientes en la escala de valoración:

Estrategia 1: Evaluación en situaciones reales.

Estrategia 2: Evaluación con Simulación.

Estrategia 8: Autoevaluación y coevaluación.

5.4. Universidad Libre

Otra de las universidades de la ciudad del país por su característica académica y que para efectos de la investigación desarrollada se consideraron doce (12) asignaturas de las dictadas en el programa de contaduría pública, obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 19.

Universidad Libre. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias. Valoración según su empleo o uso.

Estrategias	Materia No. 4	Materia No. 7	Materia No. 11	Materia No. 12	Materia No. 13	Materia No. 14	Materia No. 15	Materia No. 16	Materia No. 17	Materia No. 18	Materia No. 19	Materia No. 20	Totales	promedio
Estrategias No. 1														
1														
2														
3					X								1	
4	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	10	3,9
Estrategias No. 2														
1														
2														
3		X	X		X	X				X			5	
4	X			X				X	X		X	X	6	3,54
Estrategias No. 3														
1														
2		X	X										2	
3					X	X				X	X	X	5	
4	X			X				X	X				4	3,18
Estrategias No. 4														
1														
2														
3		X	X		X								3	
4	X			X		X		X	X	X	X	X	8	3,72
Estrategias No. 5														
1										X			1	
2														
3			X		X			X	X		X	X	6	
4	X	X		X		X							4	3,18

Estrategias No. 6														
1														
2														
3			X					X	X		X	X	5	
4	X	X		X	X	X				X			6	3,54
Estrategias No. 7														
1										X			1	
2														
3			X		X								2	
4	X	X		X		X		X	X		X	X	8	3,54
Estrategias No. 8														
1														
2										X			1	
3			X		X						X	X	4	
4	X	X		X		X		X	X				6	3,45
Estrategias No. 9														
1										X			1	
2														
3			X		X						X	X	4	
4	X	X		X		X		X	X				6	3,36

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 20.

Asignaturas de referencia, empleadas para las estrategias de evaluación estudiantil por competencia. Universidad Libre.

Materia No. 4	Contabilidad III
Materia No. 7	Legislación Comercial
Materia No. 11	Economía
Materia No. 12	Contabilidad II
Materia No. 13	Teoría Contable
Materia No. 14	Normas Internacionales
Materia No. 15	Matemática Financiera
Materia No. 16	Prácticas Contables Empresarial
Materia No. 17	Ética Profesional
Materia No. 18	Derecho Administrativo
Materia No. 19	Contabilidad Financiera
Materia No. 20	Auditoria de Sistema

Fuente: García y Márquez (2015)

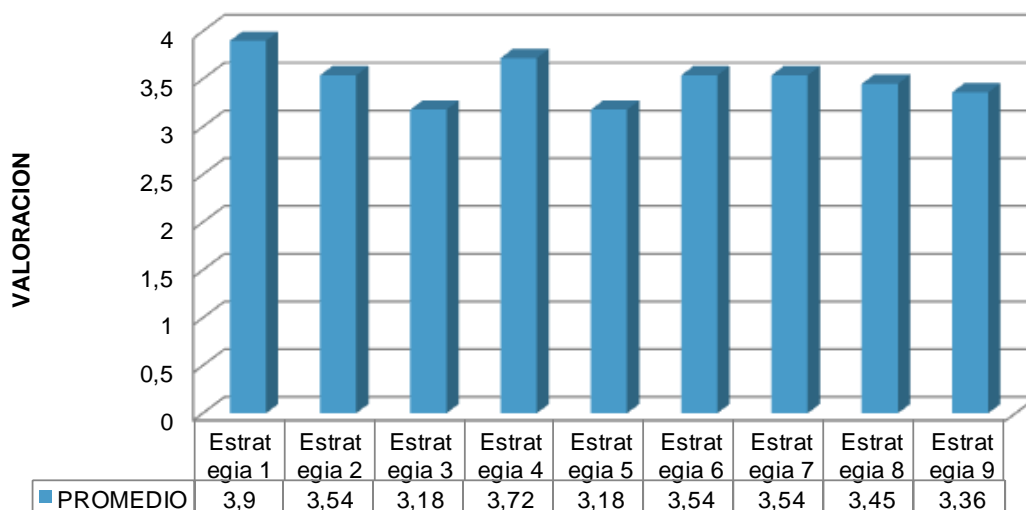


Figura 5. Universidad Libre. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias

Fuente: García y Márquez (2015)

Respecto a los resultados representados en la figura 5, se puede evidenciar que la institución universitaria en la escala de valoración, tiene una evaluación alta en la aplicación de estrategias para situaciones reales o auténticas, hasta el momento en las 5 instituciones universitarias se puede observar la importancia y la preocupación para evaluar, sustentar y simular situaciones de la cotidianidad contable, regularidades, y dar a problemas comunes, rutas de salida, y/o soluciones viables a dichos problemas.

Tabla 21.

Resultado de las tabulaciones de las estrategias utilizadas para la evaluación por competencias en estudiantes, Universidad libre.

ESTRATEGIAS	CALIFICACION – TENDENCIA
Estrategia 1.	Media - Alta
Estrategia 2.	Media - Alta
Estrategia 3.	Media
Estrategia 4.	Media - Alta
Estrategia 5.	Media
Estrategia 6.	Media - Alta
Estrategia 7.	Media - Alta
Estrategia 8.	Media – Alta
Estrategia 9.	Media

Fuente: García y Márquez (2015)

Con respecto a lo que los profesores de la universidad libre referenciaron de las estrategias y que se logra presentar como otra categoría en la que se podría denominar de “alto”

nivel, en la escala de valoración, la aplicación de estrategias para situaciones reales o auténticas. Otra estrategia será la Evaluación integrada a lo largo de todo el proceso de aprendizaje con 3,72 puntos, además la evaluación con simulación, la evaluación con múltiples instrumentos en varios momentos y la evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolio de trabajo y bitácoras, son estrategias con una tendencia claramente de crecimiento a un nivel de medio a alto, como se muestra en la figura inmediatamente anterior, tal como lo manifiesta Verdejo, (2012), p 26 El conjunto de instrumentos de medición y evaluación deberán cumplir con unos criterios de validez de contenido y de confiabilidad para garantizar una evaluación objetiva y de calidad. Por la complejidad de estos aprendizajes y de las estrategias de evaluación, se considera que los criterios que se aplican se refieren a: la complejidad cognitiva de habilidades superiores de pensamiento para la resolución del problema, el diseño de evaluaciones justas en donde no se favorezca a un grupo sobre otro, la comparabilidad de resultados entre diferentes grupos de evaluados. Estos criterios, en conjunto, permiten dar cuenta de la complejidad de los procesos de evaluación.

5.5. Universidad de la Costa

Además, con respecto a las otras universidades de la ciudad por su particularidad y su condición académica y como parte de la investigación desarrollada se consideraron veintitrés (23) asignaturas de las dictadas en el programa de contaduría pública, obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 22.

Universidad de la Costa. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias. Valoración según su empleo o uso

Estrategias	No. 39	No. 40	No. 10	No. 4	No. 5	No. 12	No. 26	No. 15	No. 17	No. 28	No. 31	No. 34	No. 38	No. 41	No. 42	No. 43	No. 44	No. 45	No. 46	No. 47	No. 48	No. 19	Totales	Promedio		
Estrategias No. 1																										
1																	X							1		
2																										
3																X								1		
4	X	XX	X	X	XX	X	X	X	XX	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	XX	xxx	27	3,86	
Estrategias No. 2																										
1									XX						X									3		
2		X	X														X						X	4		
3																X							X	2		
4	X	X		X	XX	X		X	X				X	X			X	X	X	X	X	XX	X	18	3,29	
Estrategias No. 3																										
1										X							X							3		
2		X		X																			X	3		
3					X		X	X	X									X	X	X	X	X	X	X	11	
4	X	X	X		X	X			X			X		X	X	X						X		11	3,07	
Estrategias No. 4																										
1																										
2																										
3		X	X					X	X				X	X			X		X	X	X	X	X	12		
4	X	X		X	XX	XX			X	X	X	X			X	X	X	X				X	X	17	3,58	
Estrategias No. 5																										
1				X					X			X	X		X								X	6		
2		X	X						X							X		X	X	X	X	X		8		
3					X			X		X				X			X					X	XX	8		

4	X	X			X	X																5	3,18	
Estrategias No. 6																								
1										X												2		
2																								
3				X	X	X		X	XX			X		X		X	X	X	X	XX	X	15		
4	X	XX	X		X						X		X		X						X	10	3,22	
Estrategias No. 7																								
1										X		X										X	3	
2																				XX		2		
3	X		X		X			X	XX						X	X	X	X	X			11		
4		XX		X	X	X						X	X	X								X	10	3,07
Estrategias No. 8																								
1												X										X	2	
2				X																	X	2		
3			X		X		X		XX		X		X		X		X	X	X	X		12		
4	X	XX			X	X		X		X			X	X		XX						X	13	3,24
Estrategias No. 9																								
1														X								X	2	
2						X						X									X	X	4	
3		X							X				X		X	X				X	X	7		
4	X	X	X	X	XX			X	X	X			X		X	X		X	X			14	3,22	

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 23.

Asignaturas de referencia empleadas para las estrategias de evaluación estudiantil por competencias. Universidad de la Costa.

Materia No. 2	Metodología de la Investigación	Seminario alemán-caso prácticos. Impartir artículos de investigación en la base de datos realizar matrices y relacionar con la investigación que usaran en el artículo y un proyecto integrado.
Materia No. 4	Contabilidad III	
Materia No. 5	Costos	Taller práctico en saber de cómputos. Estudios y aplicación de casos prácticos
Materia No. 10	Administración Financiera I	
Materia No. 12	Contabilidad II	Juegos Philips 66 foros. Construcción por coaptimentoridad
Materia No. 15	Matemática Financiera	
Materia No. 17	Ética Profesional	
Materia No. 19	Contabilidad Financiera	Profesor 1: Desarrollo de proyectos formativos que se integran y estructuran a los largo de la asignatura. Profesor 2: Talleres exposiciones, exámenes tipo Saber-Pro. Taller comprensión lectora
Materia No. 26	Revisoría Fiscal	Representaciones de obras de teatro de casos reales en aula de clases
Materia No. 28	Legislación Tributaria	
Materia No. 31	Auditoria	Representaciones teatrales en casos reales en el aula de clase con los estudiantes.
Materia No. 34	Investigación Contable	
Materia No. 38	Presupuesto	
Materia No. 39	Normas Internacionales de Auditoria	Exposiciones grupales
Materia No. 40	Contabilidad Financiera II	Talleres exposiciones, exámenes tipo Saber-Pro. Taller comprensión lectora
Materia No. 41	Normas Internacionales de Información Financiera-NIIF	
Materia No. 42	Paradigma de la Investigación	Evaluación oral a partir de una línea del tiempo de acuerdo el tiempo, de acuerdo al momento. Evaluación de información incluye como diseñaron la presentación, creatividad, ortografía. Forma y lenguaje apropiado y apropiación de la temática, entre otras.
Materia No. 43	Informática Básica	
Materia No. 44	Contabilidad IV	
Materia No. 45	Contabilidades Especiales	
Materia No. 46	Contabilidad Sistematizada I	
Materia No. 47	Contabilidad Sistematizada II	
Materia No. 48	Gestión Tributaria II	

Fuente: García y Márquez (2015)

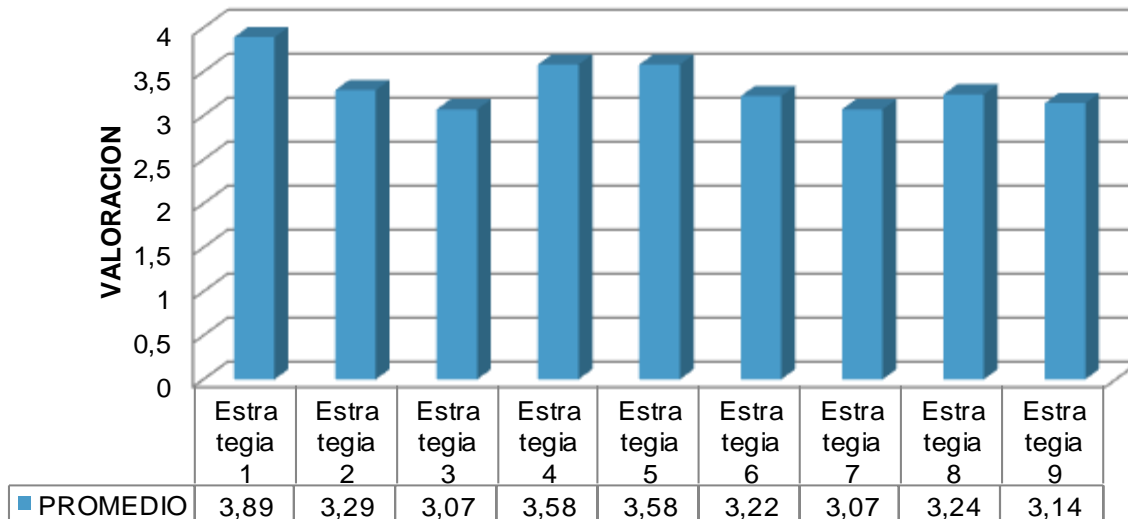


Figura 6. Universidad de la Costa. Estrategias para la evaluación estudiantil por competencias

Fuente: García y Márquez (2015)

La Universidad de la Costa, se ha destacado por su evolución y constante desarrollo en el área académica, su permanente búsqueda en el mejoramiento del saber y aporte social que le ha dado al Departamento y con ello al país, ha sido de gran acogida por las nuevas generaciones de estudiantes que buscan en esta universidad una oportunidad para forjar su futuro como profesionales; Esto se nota también en el análisis de evaluación por competencias para estudiantes que se realizó para determinar el nivel de importancia de las estrategias utilizadas para la formación de sus estudiantes en el área contable.

Tabla 24.

Resultado de las tabulaciones de las estrategias utilizadas para la evaluación por competencias en estudiantes, Universidad de la Costa.

ESTRATEGIAS	CALIFICACION – TENDENCIA
Estrategia 1.	Media - Alta
Estrategia 2.	Media
Estrategia 3.	Media
Estrategia 4.	Media - Alta
Estrategia 5.	Media - Alta
Estrategia 6.	Media
Estrategia 7.	Media
Estrategia 8.	Media
Estrategia 9.	Media

Fuente: García y Márquez (2015)

En la figura 6, denota que los profesores conceptualizaron de manera muy clara la gran influencia que existe en la estrategia de evaluación de situaciones reales es decir la estrategia número uno, que arrojó 3,89, estrategia que para universidades como la Autónoma y la Libre, tiene una gran importancia; luego siguen con una valoración superior a 3,5 puntos, esta conclusión nos permite manifestar que hace referencia a lo que Verdejo, (2012), p 27 señala que sin embargo, para contar con evidencias de evaluación, se requiere no sólo la resolución de la situación, sino también la explicitación de las hipótesis, argumentos y justificaciones como la evaluación integrada a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, como también la evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas.

Capítulo VI

6. Competencias impartidas en los Programas de Contaduría Pública en las Universidades de Barranquilla

En el presente capítulo se focalizará en presentar las competencias genéricas y específicas más importantes según opinión del cuerpo docente y las que se consideran en las evaluaciones del estudiante, se señalará igualmente la posición de relevancia y de uso, de uno (1) a cinco (5) en la casilla “orden”, donde uno (1) será la competencia más importante y cinco (5) la de menos importancia, según criterio de los docente. Las competencias que se tendrán en consideración para la valoración de importancia se detallan a continuación; cada competencia tendrá un número asignado con el que se identificarán en la tabulación de los resultados. Además en la sección en la que se incorpora el análisis por universidad, se agregará la tabulación del criterio que tienen los directores de programa en las diferentes universidades, en cuanto a las competencias de mayor relevancia.

Tabla 25.

Competencias específicas impartidas en los programa de contaduría pública en las Universidades de Barranquilla.

NUMERO	COMPETENCIAS ESPECIFICAS
18	Capacidad para medir riesgos de los negocios en las organizaciones.
19	Capacidad para controlar el sistema logístico e integral.
20	Capacidad para desarrollar, implementar y gestionar el sistema de control interno.
21	Habilidad para interpretar el marco jurídico aplicado en la gestión empresarial.
22	Capacidad para elaborar, evaluar, y controlar los proyectos, empresariales en diferentes tipos de organizaciones.
23	Habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera.

NUMERO	COMPETENCIAS ESPECIFICAS
24	Capacidad para controlar los costos para información y control de la toma de decisiones.
25	Valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de inversión.
26	Compromiso con la mejora e innovación de los procesos administrativos y contables.
27	Valoración de oportunidades para emprender y controlar nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.
28	Utilizar las tecnologías de información en la gestión contable y financiera.
29	Desarrollo de capacidades o competencias para desempeñarse como auditores.
30	Comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables.
31	Identificación y reconocimiento de las causas de un problema y establecimiento de alternativas de solución en las diferentes áreas de la profesión.
32	Capacidad de evaluar la explicación ha determinado hecho, norma o suceso contable para mostrar sus implicaciones.
33	Capacidad para diseñar y controlar un sistema para la contabilización de intangibles.
34	Capacidad de control de los procesos de selección de personal.
35	Capacidad para controlar la gestión y/o administración de los recursos en organizaciones públicas y privadas.
36	Capacidad de análisis del entorno (comportamiento económico, política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones.

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 26.

Competencias genéricas impartidas en los programa de contaduría pública en las Universidades de Barranquilla.

NUMERO	COMPETENCIAS GENERICAS
1	Capacidad para comunicarse oral y por escrito en la propia lengua.
2	Capacidad para comunicarse oral y por escrito en una segunda lengua.
3	Capacidad para trabajar en equipo.
4	Habilidad de trabajar en un contexto internacional
5	Compromisos con los valores éticos y morales.
6	Capacidad para la toma de decisiones
7	Capacidad de organizar y planificar.
8	Capacidad para analizar y sintetizar texto.
9	Habilidades de investigación.

NUMERO	COMPETENCIAS GENERICAS
10	Habilidad para trabajar de forma autónoma.
11	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
12	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
13	Demostración de liderazgo.
14	Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
15	Emprendimiento e innovación.
16	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
17	Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación.

Fuente: García y Márquez (2015)

Competencias Genéricas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 4	No.20	No. 1	No. 14	No. 17	No. 49	No. 50	No. 51	No. 52	No. 28	No. 53	No. 54	No. 55	No. 56	No. 57	No. 58	No. 59	No. 36	No. 37	No. 38	No. 11	No. 15	No. 31	No. 37	Total	Total encuesta	Promedio	
3			X						X															X	X			4	12		
4	X	XX	XX				X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	X	21	84	3.84
Competencias No. 4																															
1								X										X							X			3	3		
2										X			X															3	6		
3		X	XXX				X		X		X				X				X	X					X	X		11	33		
4	X	X												X		X	X								X	X		X	8	32	2.96
Competencias No. 5																															
1																															
2																									X			1	2		
3								X					X							X					X			3	9		
4	X	XX	XXX				X		X	X	X			X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	X	20	80	3.79
Competencias No. 6																															
1																															
2																									X			1	2		
3			XXX								X		X															4	12		
4	X	XX					X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X					X	XX	X	X	19	76	3.75
Competencias No. 7																															
1																															
2																															
3													X												X	X		3	9		

Competencias Genéricas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 4	No.20	No. 1	No. 14	No. 17	No. 49	No. 50	No. 51	No. 52	No. 28	No. 53	No. 54	No. 55	No. 56	No. 57	No. 58	No. 59	No. 36	No. 37	No. 38	No. 11	No. 15	No. 31	No. 37	Total	Total encuesta	Promedio
4	X	XX	XXX				X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	22	88	3.88
Competencias No. 8																														
1																								X				1	1	
2																														
3									X	X			X						X						X			5	15	
4	X	XX	XXX				X	X			X			X	X	X	X	X		X				X	X	X	X	19	76	3.68
Competencias No. 9																														
1																														
2	X										X		X											X	X	X		5	10	
3		X	XXX					X	X	X						X			X						X			9	27	
4		X					X							X	X		X	X		X				X			X	9	36	3.17
Competencias No. 10																														
1																														
2																								X		X		2	4	
3													X								X				X			2	6	
4	X	XX	XXX				X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X				X	X		X	20	80	3.75
Competencias No. 11																														
1																														
2													X															1	2	
3			XXX					X	X	X	X								X	X				X	X			10	30	
4	X	XX					X							X	X	X	X	X						X	X	X	X	13	52	3.35

Competencias Genéricas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 4	No.20	No. 1	No. 14	No. 17	No. 49	No. 50	No. 51	No. 52	No. 28	No. 53	No. 54	No. 55	No. 56	No. 57	No. 58	No. 59	No. 36	No. 37	No. 38	No. 11	No. 15	No. 31	No. 37	Total	Total encuesta	Promedio		
Competencias No. 12																																
Calificaciones																																
1																																
2													X												X	X			3	6		
3			XXX						X	X	X																		4	12		
4	X	XX					X	X						X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	X	16	64	3.46	
Competencias No. 13																																
1																																
2										X			X													X			3	6		
3								X	X												X				X	X			5	15		
4	X	XX	XXX				X				X			X	X	X	X	X	X	X					X		X	X	17	68	3.56	
Competencias No. 14																																
1																																
2								X					X												X				3	6		
3		X								X											X					X			4	12		
4	X	X	XXX				X		X		X			X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	X	17	68	3.58	
Competencias No. 15																																
1																																
2								X																	X				5	10		
3	X									X			X													X			4	12		
4		XX	XXX				X		X		X			X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	X	13	52	3.36	

Competencias Genéricas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 4	No.20	No. 1	No. 14	No. 17	No. 49	No. 50	No. 51	No. 52	No. 28	No. 53	No. 54	No. 55	No. 56	No. 57	No. 58	No. 59	No. 36	No. 37	No. 38	No. 11	No. 15	No. 31	No. 37	Total	Total encuesta	Promedio	
Competencias No. 16																															
1																															
2																															
3										X			X													XX			4	12	
4	X	XX	XXX				X	X	X		X			X	X	X	X	X	X	X					XX		X	X	21	84	3.84
Competencias No. 17																															
1																															
2								X	X	X																			3	6	
3			XX																							XX			4	12	
4	X	XX	X				X				X		X	X	X	X	X	X	X	X					XX		X	X	13	56	3.50

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 28.

Universidad Simón Bolívar. Nivel de importancia de las competencias genéricas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura.

Competencias genéricas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No.20	No. 14	No. 17	No. 28	No. 49	No. 50	No. 51	No. 52	No. 53	No. 54	No. 55	No. 56	No. 57	No. 58	No. 59	No. 36	No. 37	No. 38	No. 15	No. 31	No. 37	Total	Total encuesta	Promedio		
Competencias No. 1																														
Calificaciones																														
1																														
2										X														X			2	4		
3		X	XXX	X			X												X								7	21		
4	X	X		X		X		X	X		X		X	X	X	X	X		X					X	X	X	16	64	3.56	
Competencias No. 2																														
1						X	X		X					X	X		X							X		X	8	8		
2		X		XX						X	X								X					X			6	12		
3		X	XXX																						X		5	15		
4	X							X					X			X			X								5	20	2.29	
Competencias No. 3																														
1																														
2																										X		1	2	
3		X	XXX	X			X		X		X									X							8	24		
4	X	X		X		X		X		X			X	X	X	X	X	X						X	X	X	14	56	3.57	
Competencias No. 4																														
1							X				X						X							X			4	4		

Competencias genéricas	No.10	No.3	No.5	No.11	No.20	No.14	No.17	No.28	No.49	No.50	No.51	No.52	No.53	No.54	No.55	No.56	No.57	No.58	No.59	No.36	No.37	No.38	No.15	No.31	No.37	Total	Total encuesta	Promedio	
2			X	X				X		X																2	4		
3		XX	XX			X			X									X						X		9	27		
4	X			X									X	X	X	X							X		X	8	32	2.91	
Competencias No. 5																													
1																													
2				X			X																X			3	6		
3		X	XXX					X		X																6	18		
4	X	X				X			X		X		X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	15	60	3.50	
Competencias No. 6																													
1																													
2			XXX	X																						4	8		
3		X						X			X												X			4	12		
4	X	X		X		X	X		X	X			X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	17	68	3.52	
Competencias No. 7																													
1																													
2																													
3		X	XXX	X			X	X															XX			9	27		
4	X	X		X		X			X	X	X		X	X	X	X	X	X	X					X	X	16	64	3.64	
Competencias No. 8																													
1				X																						1	1		
2																							X			1	2		
3		X	XXX				X	X	X	X									X							9	27		
4	X	X		X		X					X		X	X	X	X	X		X				X	X	X	14	56	3.44	

Competencias genéricas	No.10	No.3	No.5	No.11	No.20	No.14	No.17	No.28	No.49	No.50	No.51	No.52	No.53	No.54	No.55	No.56	No.57	No.58	No.59	No.36	No.37	No.38	No.15	No.31	No.37	Total	Total encuesta	Promedio			
Competencias No. 9																															
1																															
2			XXX	X				X		X																	6	12			
3		XX					X		X		X				X				X					X	X		8	16			
4	X			X		X							X	X		X	X		X					X		X	10	40	2.83		
Competencias No. 10																															
1																															
2	X			X																							3	6			
3		X	XXX					X																			5	15			
4		X		X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	17	68	3.56		
Competencias No. 11																															
1																															
2								X																			2	4			
3		X	XXX	X			X		X	X	X								X	X							10	30			
4	X	X		X		X							X	X	X	X	X							X	X	X	12	48	3.41		
Competencias No. 12																															
1																															
2				X				X																			3	6			
3		X	XXX				X		X	X	X															X		8	24		
4	X	X		X		X							X	X	X	X	X	X	X					X		X	12	48	3.40		
Competencias No. 13																															
1																															
2								X		X																	X	X	4	8	

Competencias genéricas	No.10	No.3	No.5	No.11	No.20	No.14	No.17	No.28	No.49	No.50	No.51	No.52	No.53	No.54	No.55	No.56	No.57	No.58	No.59	No.36	No.37	No.38	No.15	No.31	No.37	Total	Total encuesta	Promedio	
3		X	XXX	X			X		X		X									X				X			10	30	
4	X	X		X		X							X	X	X	X	X	X								X	11	44	3.28
Competencias No. 14																													
1							X																				1	1	
2				X				X																			2	4	
3		X	XXX							X	X													X			7	21	
4	X	X		X		X			X				X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	15	60	3.44
Competencias No. 15																													
1																	X										1	1	
2							X	X							X									X			4	8	
3		X	XX	X							X							X						X			7	21	
4	X	X	X	X		X			X	X			X	X		X			X					X		X	15	60	3.33
Competencias No. 16																													
1																													
2				X																							1	2	
3		X	XX					X		X														X			7	21	
4	X	X	X	X		X	X		X		X		X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	15	60	3.60

Competencias genéricas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 20	No. 14	No. 17	No. 28	No. 49	No. 50	No. 51	No. 52	No. 53	No. 54	No. 55	No. 56	No. 57	No. 58	No. 59	No. 36	No. 37	No. 38	No. 15	No. 31	No. 37	Total	Total encuesta	Promedio	
Competencias No. 17																													
1																													
2							X		X	X																	3	6	
3		XX	XXX																				XX				7	21	
4	X			XX		X		X			X		X	X	X	X	X	X	X					X	X		15	60	3.48

Fuente: García y Márquez (2015)

Realizando un paralelo de los resultados – promedio, obtenidos de la aplicación del instrumento, entre el nivel de importancia de las competencias genéricas en la asignatura impartida por el profesor y el nivel de importancia de las competencias genéricas en la evaluaciones estudiantiles de las asignaturas, se puede observar que lo más importante para el desarrollo de los estudiantes en formación profesional en el área de contaduría pública es la competencia número siete (7) correspondiente a la capacidad de organizar y planificar, la cual según el nivel de la importancia de la competencia genérica impartida por el profesor, obtuvo el promedio más alto de 3,80 es decir el 95%, y respecto al nivel de importancia de la competencia genérica en las evaluaciones estudiantiles, fue el promedio más alto con un resultado de 3,64 es decir, el 91%.

Existe una relación y una coordinación acorde entre las competencias que imparte el profesor a través de su asignatura y las competencias evaluadas al estudiante en el proceso de formación, lo que permite que el docente y la institución pueda llevar un seguimiento al estudiante respecto a los objetivos, logros y metas que se pretenden alcanzar o generar en el estudiante.

Consolidado de Resultados:

Tabla 29.

Competencias genéricas más importantes según opinión del profesor de su materia. Universidad Simón Bolívar.

Orden	MATERIA																				Moda	Veces que se repite
	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 14	No. 15	No. 17	No. 28	No. 31	No. 37	No. 49	No. 50	No. 51	No. 53	No. 54	No. 55	No. 56	No. 57	No. 58	No. 59		
1	16-1	7-7-7	1-1	1	16-4	4	14	7			3	1	1	1		1		6	1	1	7	
2	1-16	8-8-9	5-5	6	4-3	6	16	13			7	8	5	6		5		11	6	6	4	
3	17-14	9-10-8	8-11	8	7-6	10	3	9			1	16	8	8		8		16	4	8	5	
4	8-5	10-11-10	16-15	3	12-8	7	10	12			16	17	9	3		9		5	9	9	3	
5	12-10	11-9-11	12-17	7	6-11	11	6	17			10	3	12	7		12		10	7	11	4	

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 30.

Asignaturas de referencia en el instrumento.

Materia No. 10***	Administración Financiera I
Materia No. 3	Contabilidad I
Materia No. 5	Costos
Materia No. 11	Economía(microeconomía)
Materia No. 14	Normas Internacionales
Materia No. 15	Matemática Financiera
Materia No. 17	Ética Profesional
Materia No. 28	Legislación Tributaria
Materia No. 31	Auditoria
Materia No. 37***	Planeación Tributaria
Materia No. 49***	Estadística Descriptiva Inferencial
Materia No. 50	Introducción a la Administración
Materia No. 51	Competencias Comunicativas
Materia No. 53	Contabilidad V
Materia No. 54	Seminario de Énfasis I

Materia No. 55	Seminario de Énfasis II
Materia No. 56	Conversión de Estados Financieros
Materia No. 57***	Normas de Procedimiento Tributario
Materia No. 58	Cultura Contable
Materia No. 59	Matemática Aplicada

*** NOTA: LAS MATERIAS 10-37-49-57 NO CONTESTARON LA ENCUESTA EN ESTE PUNTO.

Fuente: García y Márquez (2015)

Al consultar las cinco primeras competencias genéricas más importantes según opinión del profesor, se encontraron como factor común, y por lo tanto, más sobresalientes las siguientes:

Tabla 31.

Orden de importancia competencia genérica. Universidad Simón Bolívar.

Orden de importancia	Nombre de competencia	Número de la competencia
1	Capacidad para comunicarse oral y por escrito.	1
2	Capacidad para la toma de decisiones.	6
3	Capacidad para analizar y sintetizar texto.	8
4	Habilidad de Investigación Habilidad para trabajar de forma autónoma	9 10
5	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	11

Fuente: García y Márquez (2015)

NIVEL DE IMPORTANCIA COMPETENCIAS GENERICAS

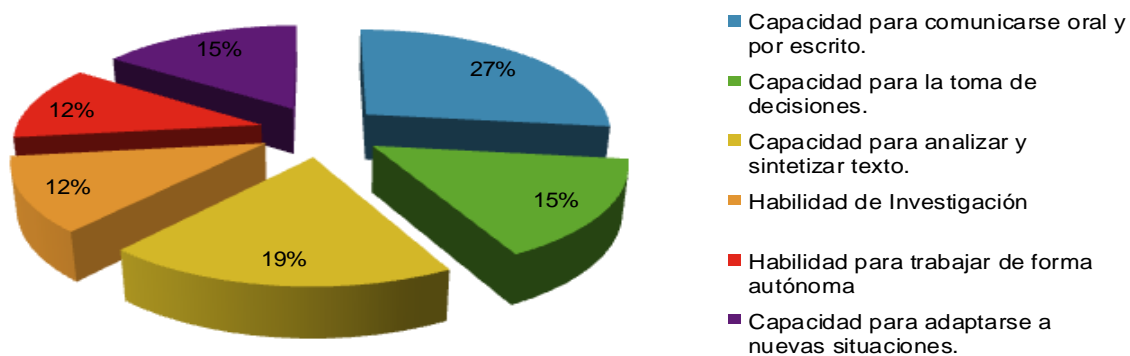


Figura 7. Universidad Simón Bolívar. Nivel de importancia de las cinco principales competencias genéricas

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 32.

Universidad Simón Bolívar. Nivel de importancia de las competencias específicas para la asignatura impartida por el profesor

MATERIA																										
Competencias Específicas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 14	No. 17	No. 20	No. 28	No. 49	No. 50	No. 51	No. 52	No. 53	No. 54	No. 55	No. 56	No. 57	No. 58	No. 59	No. 31	No. 37	No. 15	Totales	Total Encuestas	Promedio	
Competencias No. 18																										
Calificaciones																										
1																										
2				X																			X	2		
3			XXX			X		X		X		X								X				8	25	3,05
4	X	XX		X	X				X				X	X	X	X	X	X		X	X	X		15		
Competencias No. 19																										
Calificaciones																										
1																										
2						X		X		X									X					4		
3	X	XXX	XXX	X					X			X	X			X							X	13	26	3,1
4				X	X									X	X		X		X	X	X	X		9		
Competencias No. 20																										
Calificaciones																										
1																										
2																										
3		X	XXX	X				X	X			X							X	X			X	11		
4	X	X		X	X	X				X			X	X	X	X	X			X	X	X		14	25	3,56
Competencias No. 21																										
Calificaciones																										
1				X																				1		

Competencias Especificas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 14	No. 17	No. 20	No. 28	No. 49	No. 50	No. 51	No. 52	No. 53	No. 54	No. 55	No. 56	No. 57	No. 58	No. 59	No. 31	No. 37	No. 15	Totales	Total Encuestas	Promedio
2						X																	1	2	
3		XX	XXX	X				X	X	X									X			X	11	33	
4	X			X	X							X	X	X	X	X		X		X	X	X	12	48	3.45
Competencias No. 30																									
Calificaciones																									
1																									
2				X				X	X														3	6	
3	X	X	XXX																X				6	12	
4		X		X	X	X				X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	XX	16	64	3.28
Competencias No. 31																									
Calificacione8																									
1																									
2			XX	X				X															4	8	
3		X	X		X	X				X		X		X					X			X	9	27	
4	X	X		X					X			X		X	X	X	X	X		X	X	X	12	48	3.08
Competencias No. 32																									
Calificaciones																									
1																									
2				X				X															2	4	
3		X	XXX						X										X				6	18	
4	X	X		X	X	X				X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	XX	17	68	3.60
Competencias No. 33																									
Calificaciones																									
1									X														1	1	

Competencias Específicas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 14	No. 17	No. 20	No. 28	No. 49	No. 50	No. 51	No. 52	No. 53	No. 54	No. 55	No. 56	No. 57	No. 58	No. 59	No. 31	No. 37	No. 15	Totales	Total Encuestas	Promedio
2		X			X									X									3	6	
3		X	XXX	XX				X		X		X							X	X		XX	13	39	
4	X					X							X		X	X	X	X			X		8	27	2.92
Competencias No. 34																									
Calificaciones																									
1																									
2			XXX		X			X		X		X						X		X		XX	12	24	
3	X	X		X		X			X				X						X				7	21	
4		X		X											X	X	X				X		6	24	2.76
Competencias No. 35																									
Calificaciones																									
1																									
2			XXX		X			X						X									6	12	
3	X	X		XX		X			X			X										X	8	24	
4		X								X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	11	44	3.20
Competencias No. 36																									
Calificaciones																									
1				X				X															2	2	
2			XXX																				3	6	
3		X			X					X		X		X				X					7	21	
4	X	X		X		X			X				X		X	X	X		X	X	X	X	13	52	3.24

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 33.

Universidad Simón Bolívar. Nivel de importancia de las competencias específicas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura

Competencias Específicas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 4	No. 17	No. 20	No. 28	No. 49	No. 50	No. 51	No. 52	No. 53	No. 54	No. 55	No. 56	No. 57	No. 58	No. 59	No. 31	No. 37	No.15	Totales	Total encuesta	Promedio		
Competencias No. 18																											
Calificaciones																											
1																											
2			XXX	X								X											X	6	12		
3		X				X		X	X										X					5	15		
4	X	X		X	X					X			X	X	X	X	X		X	X	X	X		14	56	3.32	
Competencias No. 19																											
Calificaciones																											
1																											
2				X		X		X		X		X							X				X	6	12		
3	X	XX	XXX	X					XX				X						X				X	12	36		
4					X									X	X	X	X				X	X		7	28	3.05	
Competencias No. 20																											
Calificaciones																											
1																											
2												X											X	2	4		
3		X	XXX	X		X		X	X	X									X					10	30		
4	X	X		X	X								X	X	X	X	X		X	X	X	X		13	52	3.44	
Competencias No. 21																											
Calificaciones																											
1				X		X																		2	2		

Competencias Especificas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 4	No. 17	No. 20	No. 28	No. 49	No. 50	No. 51	No. 52	No. 53	No. 54	No. 55	No. 56	No. 57	No. 58	No. 59	No. 31	No. 37	No.15	Totales	Total encuesta	Promedio
2						X						X											4	8	
3	X	X	XXX	X				X	X	X												X	9	27	
4				X	X								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12	48	3.32
Competencias No. 26																									
Calificaciones																									
1																									
2								X	X			X										X	4	8	
3		X	XXX	X						X												X	8	16	
4	X	X		X	X	X							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13	52	3.36
Competencias No. 27																									
Calificaciones																									
1																									
2			XXX			X		X				X							X				8	16	
3	X	X		X	X				X	X				X								X	7	21	
4		X		X									X		X	X	X		X	X	X	X	10	40	3.08
Competencias No. 28																									
Calificaciones																									
1																									
2			XX			X			X																
3		X	X							X		X							X			X	4	8	
4	X	X		XX	X			X					X	X	X	X			X	X	X	X	6	18	
Competencias No. 29																							14	56	3.42

Competencias Especificas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 4	No. 17	No. 20	No. 28	No. 49	No. 50	No. 51	No. 52	No. 53	No. 54	No. 55	No. 56	No. 57	No. 58	No. 59	No. 31	No. 37	No.15	Totales	Total encuesta	Promedio		
Calificaciones																											
1									X			X											X	3	1		
2		X			X	X								X										5	10		
3	X	X	XXX	XX				X													X		X	9	27		
4										X			X		X	X	X	X	X			X		8	32	2.88	
Competencias No. 34																											
Calificaciones																											
1												X											X	3	3		
2			XXX					X		X														X	6	12	
3	X	X		X	X	X			X				X	X								X			9	27	
4		X		X											X	X	X			X		X		7	28	2.80	
Competencias No. 35																											
Calificaciones																											
1																											
2			XXX			X		X				X												X	6	12	
3	X	X		XX	X				X					X											8	24	
4		X								X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	11	44	3.20	
Competencias No. 36																											
Calificaciones																											
1				X		X		X																	3	3	
2			XXX		X				X			X		X										X	8	16	
3		X								X									X						3	9	
4	X	X		X									X		X	X	X			X	X	X	X	11	44	2.88	

Fuente: García y Márquez (2015)

De acuerdo a las competencias específicas que debe desarrollar el Contador Público, del instrumento se deriva que tanto en el dictado de las materias impartidas por el cuerpo docente la competencia específica número 24 (capacidad para controlar los costos para la información y control de la toma de decisiones) con un puntaje promedio de 3,64 (la más alta) en esta evaluación que representa el 91% de rendimiento en esta competencia; y en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura según encuesta, la competencia número 23 (habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera) con una nota promedio de 3,56, con un rendimiento del 89% siguiendo en su orden en forma descendente la competencia número 24 (capacidad para controlar los costos para la información y control de la toma de decisiones) obteniendo una nota promedio de 3,48 que representa el 87%. Sirviendo esta para tomar decisiones en el momento que más convenga a la compañía.

También se puede observar de acuerdo a los resultados de la encuesta en la Universidad Simón Bolívar, en el nivel de importancia de las competencias específicas para la asignatura impartidas por el profesor, las competencias más bajas en orden descendente son las competencias número 33 (capacidad para diseñar y controlar un sistema para la contabilización de intangibles) con un promedio de 2,92 y la competencia número 34 (capacidad de control de los procesos de selección de personal) con una nota de 2,76. Y según el nivel de importancia de las competencias específicas en las evaluaciones estudiantiles de las asignaturas las más baja en su orden descendente son: la competencia número 33 (capacidad para diseñar y controlar un sistema para la contabilización de intangibles) con una nota promedio de 2,88, siguiéndola en el orden, la competencia número 34 (capacidad de control de los procesos de selección de personal) con una nota promedio de 2,80. Es decir, la competencia número 33 y 34, están en un bajo nivel desde el punto de vista de la asignatura impartida por el profesor y las evaluaciones estudiantiles

de la asignatura, lo cual lleva a tomar una decisión o correctivo de implementación para una buena formación del contador público, que también deba hacerse con la competencia específica número 36 (Capacidad de análisis del entorno), teniendo que ver con el comportamiento económico, política pública; Lo mismo que sus implicaciones en la gestión de las organizaciones la cual tiene un promedio de 2,88. O sea con el mismo resultado de la competencia número 33, desde el punto de vista de las evaluaciones estudiantiles de la competencia.

Consolidado de resultados:**Tabla 34.**

Las cinco competencias específicas más importantes según opinión del profesor de su materia. Universidad Simón Bolívar.

Orden	MATERIA																				Moda	Veces que se repite	
	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 14	No. 15	No. 17	No. 28	No. 31	No. 37	No. 49	No. 50	No. 51	No. 53	No. 54	No. 55	No. 56	No. 57	No. 58	No. 59			No. 52
1		27-23	18-18-18	29-18	19	25-21	28	14	18		36	22		18	15		18		31	27	25	18	6
2		18-28	19-19-19	35-21	25	22-26	30	28	20		32	23		23	25		20		36	34	22	19	3
3		26-36	22-22-22	36-23	23	27-35	27	29	24		23	30		25	23		21		32	36	27	22 36 23 27	3 3 3 3
4		28-20	23-23-23	25-25	26	32-15	25	24	28		31	27		21	26		25		30	18	32	25	4
5		36-27	25-25-25	28-36	2	35-36	34	25	29		-----	36		28	2		28		28	19	35	36 25 28	4 4 4

Fuente: García y Márquez (2015)

Como competencias específicas se derivaron de acuerdo a la opinión del cuerpo docente como las más influyentes, las siguientes:

1. Capacidad para medir los riesgos de los negocios en las organizaciones.
2. Utilizar las tecnologías de información en la gestión contable y financiera.
3. Habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera.
4. Valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de investigación.

Tabla 35.

Orden de importancia competencia específicas. Universidad Simón Bolívar.

Orden de importancia	Nombre de competencia	Número de la competencia
1	Capacidad para medir los riesgos de los negocios en las organizaciones.	18
2	Capacidad para controlar el sistema logístico integral	19
3	Capacidad para elaborar, evaluar y controlar los proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones.	22
	Habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera.	23
	Valoración de oportunidades para emprender y controlar nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.	27
	Capacidad de análisis del entorno (comportamiento económico, política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones.	36
4	Valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de inversión.	25
5	Valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de inversión.	25
	Utilizar las tecnologías de información en la gestión contable y financiera.	28
	Capacidad de análisis del entorno (comportamiento económico, política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones.	36

Fuente: García y Márquez



Figura 8. Universidad Simón Bolívar. Nivel de importancia de las cinco primeras competencias específicas

Fuente: García y Márquez

Es importante para la institución de educación superior Simón Bolívar, además de los resultados vistos, que los estudiantes en formación puedan desarrollar habilidades de responsabilidad social, valores éticos, que puedan generar pensamiento crítico y reflexivo, que sus conocimientos vayan más allá de solo la matemática contable, sino que también puedan ir proyectados hacia una mentalidad de economía y administración, que sea capaz de cuestionar la realidad social, política, económica y aun legal, desde su área profesional.

Según la proyección, plan educativo de esta institución y el instrumento utilizado para analizar las competencias específicas y genéricas de los estudiantes de acuerdo al criterio del cuerpo docente, destaca como la Universidad Simón Bolívar forma profesionales de contaduría pública que se encuentran dentro del marco ético legal.

6.2. Universidad Autónoma del Caribe

En cuanto a nivel de importancia en competencias genéricas y específicas en la Universidad Autónoma del Caribe, así como también el nivel de importancia de las mismas en las evaluaciones estudiantiles. Arrojando los resultados obtenidos el siguiente comportamiento que se describe a continuación:

Tabla 36.

Asignaturas de referencia evaluadas en el instrumento. Universidad Autónoma del Caribe.

Materia No. 1	Administración Financiera II
Materia No. 2	Metodología de la Investigación
Materia No. 3	Contabilidad I
Materia No. 4	Contabilidad III
Materia No. 5	Costos
Materia No. 6	Finanzas
Materia No. 7	Legislación Comercial
Materia No. 8	Técnicas Presupuestarias I, Dos (2) Encuestas de diferentes profesores.
Materia No. 9	Auditoría de Gestión
Materia No. 10	Administración Financiera I

Fuente: García & Márquez, (2015).

Tabla 37.

Nivel de importancia de las competencias genéricas para la asignatura impartida por el profes. Universidad Autónoma del Caribe.

Competencias Genéricas	Materia No. 1	Materia No. 2	Materia No. 3	Materia No. 4	Materia No. 5	Materia No. 6	Materia No. 7	Materia No. 8	Materia No. 9	Materia No. 10	Totales	Total encuesta	Promedio
Competencias No. 1													
Calificaciones													
1													
2													
3			X		X	X	X				4		
4	X	X		X				XX	X	X	7	11	3.6
Competencias No. 2													
Calificaciones													
1		X	X	X							3		
2													
3					X	X	X				3		
4	X							XX	X	X	5	11	2.9
Competencias No. 3													
Calificaciones													
1													
2													
3							X				1		
4	X	X	X	X	X	X		XX	X	X	10	11	3.7
Competencias No. 4													
Calificaciones													
1													
2			X				X				2		
3		X		X	X	X					4		
4	X							XX	X	X	5	11	3.27

Competencias Genéricas	Materia No. 1	Materia No. 2	Materia No. 3	Materia No. 4	Materia No. 5	Materia No. 6	Materia No. 7	Materia No. 8	Materia No. 9	Materia No. 10	Totales	Total encuesta	Promedio
3		X			X	X	X				4		
4	X		X	X				XX	X	X	7	11	3.6
Competencias No. 14													
Calificaciones													
1													
2													
3		X					X				2		
4	X		X	X	X	X		XX	X	X	9	11	3.6
Competencias No. 15													
Calificaciones													
1													
2													
3					X	X	X				3		
4	X	X	X	X				XX	X	X	8	11	3.7
Competencias No. 16													
Calificaciones													
1													
2													
3							X				1		
4	X	X	X	X	X	X		XX	X	X	10	11	3.9
Competencias No. 17													
Calificaciones													
1													
2													
3		X	X				X				3		
4	X			X	X	X		XX	X	X	8	11	3.7

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 38.

Nivel de importancia de las competencias genéricas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura. Universidad Autónoma del Caribe.

Competencias Genéricas	Materia No. 1	Materia No. 2	Materia No. 3	Materia No. 4	Materia No. 5	Materia No. 6	Materia No. 7	Materia No. 8	Materia No. 9	Materia No. 10	Totales	Total encuesta	promedio
Competencias No. 1													
Calificaciones													
1													
2	X										1		
3							X				1		
4			X	X	X	X		XX	X	X	8	10	3.7
Competencias No. 2													
Calificaciones													
1				X							1		
2	X		X								2		
3							X	X	X	X	4		
4					X	X		X			3	10	2.9
Competencias No. 3													
Calificaciones													
1													
2													
3	X						X				2		
4			X	X	X	X		XX	X	X	8	10	3.8
Competencias No. 4													
Calificaciones													
1													
2	X		X	X							3		
3							X				1		
4					X	X		XX	X	X	6	10	3.3

Competencias Genéricas	Materia No. 1	Materia No. 2	Materia No. 3	Materia No. 4	Materia No. 5	Materia No. 6	Materia No. 7	Materia No. 8	Materia No. 9	Materia No. 10	Totales	Total encuesta	promedio
1													
2	X							X	X	X	4		
3							X				1		
4			X	X	X	X		X			5	10	3.4
Competencias No. 10													
Calificaciones													
1													
2	X							X	X	X	4		
3					X	X	X				3		
4			X	X				X			3	10	3.2
Competencias No. 11													
Calificaciones													
1													
2	X										1		
3					X	X	X	X	X	X	6		
4			X	X				X			3	10	3.5
Competencias No. 12													
Calificaciones													
1													
2	X							X	X	X	4		
3					X	X	X				3		
4			X	X				X			3	10	3.2
competencias No. 13													
Calificaciones													
1													
2	X							X	X	X	4		

Competencias Genéricas	Materia No. 1	Materia No. 2	Materia No. 3	Materia No. 4	Materia No. 5	Materia No. 6	Materia No. 7	Materia No. 8	Materia No. 9	Materia No. 10	Totales	Total encuesta	promedio
3							X				1		
4			X	X	X	X		X			5	10	3.4
Competencias No. 14													
Calificaciones													
1													
2	X							X	X	X	4		
3			X				X				2		
4				X	X	X		X			4	10	3.3
Competencias No. 15													
Calificaciones													
1													
2	X										1		
3							X	X	X	X	4		
4			X	X	X	X		X			5	10	3.7
Competencias No. 16													
Calificaciones													
1													
2								X	X	X	3		
3	X						X				2		
4			X	X	X	X		X			5	10	3.5
Competencias No. 17													
Calificaciones													
1													
2													
3			X	X			X	X	X	X	6		
4	X				X	X		X			4	10	3.7

Fuente: García y Márquez (2015)

Dentro de las competencias genéricas el profesorado de la Universidad Autónoma teniendo en cuenta el nivel de importancia de estas para la asignatura impartidas por el profesor la competencia número cinco (5) Compromiso con los valores éticos y morales fue la más alta, con una calificación de 4,0 es decir, del 100%. Seguido en su orden descendente en segundo lugar la competencia número (16) Capacidad para aplicar los conocimientos obtenidos en la práctica, con una calificación de 3,9 es decir del 97,5%. Y la más baja la competencia número dos (2) Capacidad para comunicarse oral y por escrito en una segunda lengua con una calificación de 2,9 o sea del 72,5%.

Teniendo en cuenta el nivel de importancia de las competencias genéricas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura la calificación más alta fue la competencia número cinco (5) con 4,0 es decir un 100%, siguiendo en segundo lugar en orden descendente, la competencia número tres (3) capacidad para trabajar en equipo con una calificación de 3,8 y un porcentaje del 95%. También la competencia número siete (7) capacidad de organizar y planificar con calificación 3,8 y un porcentaje del 95%; en este mismo segundo lugar está la competencia número ocho (8) Capacidad para analizar y sintetizar texto con una calificación de 3,8 o sea del 95%. Dentro de las competencias más bajas tenemos la número dos (2) Capacidad para comunicarse oral y escrito, con calificación de 2,9 y un porcentaje de 72,5%.

Consolidado de Resultados

Tabla 39.

Las cinco competencias genéricas más importantes según opinión del profesor de su materia. Universidad Autónoma del Caribe.

Orden	Materia No. 1	Materia No. 2	Materia No. 3	Materia No. 4	Materia No. 5	Materia No. 6	Materia No. 7	Materia No. 8A	Materia No. 8B	Materia No. 9	Materia No. 10	Moda	Veces que se repite
1	3	5	1	1	1	1	5	15	5	5	5	15	44
2	7	14	7	3	3	3	7	3	3	3	3	3	6
3	5	16	10	16	7	7	3	5	17	17	17	17	3
4	1	9	6	17	17	17	1	7	13	13	13	1713	33
5	2	15	15	10	6	6	10	9	4	4	4	4	3

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 40.

Orden de importancia competencia genéricas. Universidad Autónoma del Caribe.

Orden de importancia	Nombre de competencia	Número de la competencia
1	Capacidad para Comunicarse oral y escrito en la propia lengua.	1
	Compromiso con los valores éticos y morales.	5
2	Capacidad para trabajar en equipo.	3
3	Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación.	17
4	Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación.	17
	Demostración de liderazgo.	13
5	Habilidad de trabajar en un contexto internacional.	4

Fuente: García y Márquez (2015)

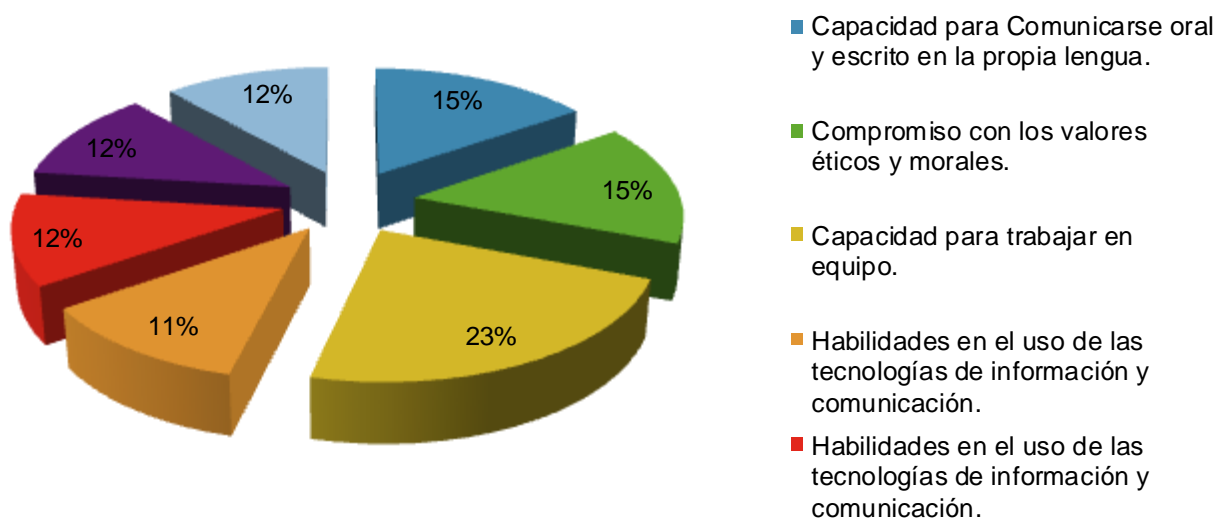


Figura 9. Nivel de importancia competencias genéricas, Universidad Autónoma.

Fuente: García y Márquez (2015)

De acuerdo al gráfico, la competencia genérica más utilizada es la capacidad para trabajar en equipo con un porcentaje del 23%, pero se ubica en orden de importancia en un segundo lugar (cuadro 25).

En su orden o uso (cuadro 25) de importancia ocupa un primer lugar la competencia número uno (1) y número cinco (5), capacidad para comunicarse oral y por escrito en la propia lengua y el compromiso con los valores éticos y morales, respectivamente; De acuerdo al nivel de importancia, con un porcentaje del 15%, ocupan un segundo lugar estas competencias.

Competencias Especificas	Materia No. 1	Materia No. 2	Materia No. 3	Materia No. 4	Materia No. 5	Materia No. 6	Materia No. 7	Materia No. 8	Materia No. 9	Materia No. 10	Totales	Total encuesta	Promedio
3			X		X	X					3		
4	X			X			X	XX	X	X	7	10	3.7
Competencias No. 22													
Calificaciones													
1													
2													
3							X				1		
4	X		X	X	X	X		XX	X	X	9	10	3.9
Competencias No. 23													
Calificaciones													
1													
2				X							1		
3							X				1		
4	X		X		X	X		XX	X	X	8	11	3.7
Competencias No. 24													
Calificaciones													
1													
2													
3							X				1		
4	X		X	X	X	X		XX	X	X	9	10	3.9
Competencias No. 25													
Calificaciones													
1													
2													
3				X	X	X	X				4		

Competencias Especificas	Materia No. 1	Materia No. 2	Materia No. 3	Materia No. 4	Materia No. 5	Materia No. 6	Materia No. 7	Materia No. 8	Materia No. 9	Materia No. 10	Totales	Total encuesta	Promedio
4	X		X					XX	X	X	6	10	3.6
Competencias No. 26													
Calificaciones													
1													
2													
3			X		X	X	X				4		
4	X			X				XX	X	X	6	10	3.6
Competencias No. 27													
Calificaciones													
1													
2													
3				X	X	X	X				4		
4	X		X					XX	X	X	6	10	3.6
Competencias No. 28													
Calificaciones													
1													
2													
3			X								1		
4	X			X	X	X	X	XX	X	X	9	10	3.9
Competencias No. 29													
Calificaciones													
1													
2													
3													
4	X		X	X	X	X	X	XX	X	X	10	10	4.0

Competencias Específicas	Materia No. 1	Materia No. 2	Materia No. 3	Materia No. 4	Materia No. 5	Materia No. 6	Materia No. 7	Materia No. 8	Materia No. 9	Materia No. 10	Totales	Total encuesta	Promedio
2			X	X	X	X					4		
3													
4	X						X	XX	X	X	6	10	3.2
Competencias No. 35													
Calificaciones													
1													
2													
3			X		X	X	X				4		
4	X			X				XX	X	X	6	10	3.6
Competencias No. 36													
Calificaciones													
1													
2													
3					X	X	X				4		
4	X		X					XX	X	X	6	10	3.6

Fuente: García y Márquez (2015)

Competencias Especificas	Materia No. 1	Materia No. 2	Materia No. 3	Materia No. 4	Materia No. 5	Materia No. 6	Materia No. 7	Materia No. 8	Materia No. 9	Materia No. 10	Totales	Total encuesta	Promedio
2	X							X	X	X	4		
3							X				1		
4			X	X	X	X		X			5	10	3.1
Competencias No. 23													
1													
2													
3	X			X			X	X	X	X	6		
4			X		X	X		X			4	10	3.4
Competencias No. 24													
1													
2											5		
3	X						X	X	X	X	5	10	3.5
4			X	X	X	X		X					
Competencias No. 25													
1													
2	X							X	X	X	4		
3			X				X				2		
4				X	X	X		X			4	10	3.0
Competencias No. 26													
1													
2	X												
3							X	X	X	X	1		
4			X	X	X	X		X			4		
Competencias No. 27											5	10	3.4
1													
2	X							X	X	X	4		

Competencias Especificas	Materia No. 1	Materia No. 2	Materia No. 3	Materia No. 4	Materia No. 5	Materia No. 6	Materia No. 7	Materia No. 8	Materia No. 9	Materia No. 10	Totales	Total encuesta	Promedio
3				X			X				2		
4			X		X	X		X			4	10	3.0
Competencias No. 28													
1													
2								X	X	X	3		
3	X										1		
4			X	X	X	X	X	X			6	10	3.3
Competencias No. 29													
1													
2	X										1		
3				X				X	X	X	4		
4			X		X	X	X	X			5	10	3.4
Competencias No. 30													
1													
2	X										1		
3			X	X				X	X	X	5		
4					X	X	X	X			4	10	3.3
Competencias No. 31													
1													
2	X							X	X	X	4		
3							X				1		
4			X	X	X	X		X			5	10	3.1
Competencias No. 32													
1													
2	X							X	X	X	4		
3							X				1		

Competencias Especificas	Materia No. 1	Materia No. 2	Materia No. 3	Materia No. 4	Materia No. 5	Materia No. 6	Materia No. 7	Materia No. 8	Materia No. 9	Materia No. 10	Totales	Total encuesta	Promedio
4			X	X	X	X		X			5	10	3.1
Competencias No. 33													
1													
2	X							X	X	X	4		
3			X	X			X				3		
4					X	X		X			3	10	2.9
Competencias No. 34													
1													
2				X				X	X	X	4		
3			X								1		
4					X	X	X	X			4	9	3.0
Competencias No. 35													
1													
2	X			X							2		
3			X				X	X	X	X	5		
4					X	X		X			4	10	3.1
Competencias No. 36													
1													
2	X							X	X	X	4		
3					X	X	X				3		
4			X	X				X			4	11	2.9

Fuente: García y Márquez (2015)

Durante el transcurso de aprendizaje es necesario obtener algunas competencias específicas como las que se evidencian en las tablas anteriormente descritas, donde según el nivel de importancia según las asignaturas impartidas por el profesor, las más altas son: la competencia número veinte (20) Capacidad para desarrollar, implementar y gestionar el sistema de control interno. y veintinueve (29) Desarrollo de capacidades o competencias para desempeñarse como auditores, con una calificación de 4,0 es decir con un porcentaje del 100%, la más alta. La competencia número (19) capacidad para controlar el sistema logístico integral con una calificación de 2,20 representa el 55%, siendo esta la calificación más baja.

Teniendo en cuenta el nivel de importancia de las competencias específicas en las evaluaciones estudiantiles de las asignaturas la más alta es la competencia número (24) Capacidad para controlar los costos para información y control para la toma de decisiones, con una calificación de 3,5 correspondiente al 87,5%; la más baja en orden descendente, son las competencias número (24) y (36), capacidad de control de los procesos de selección de personal y capacidad de análisis del entorno (comportamiento económico, política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones con una calificación de 2,9 y un porcentaje del 72,5%, es decir la penúltima calificación en orden descendente. La última calificación en orden descendente de 2,4 correspondiente al 60% pertenece a la competencia número (18) capacidad para medir los riesgos de los negocios en las organizaciones.

Consolidado de resultados:

Tabla 43.

*Las cinco competencias específicas más importantes según opinión del profesor de su materia.
Universidad Autónoma del Caribe.*

Orden	Materia No. 1	Materia No. 2	Materia No. 3	Materia No. 4	Materia No. 5	Materia No. 6	Materia No. 7	Materia No. 8A	Materia No. 8B	Materia No. 9	Materia No. 10	Moda	Veces que se repite.
1	18		27	18	23	23	18	22	18	18	18	18	6
2	24		31	24	24	24	20	25	20	20	20	24 20	4 4
3	25		33	26	26	26	36	26	22	22	22	26	4
4	28		26	23	28	28	21	19	36	36	36	28 36	3 3
5	29		22	31	32	32	26	35	27	27	27	27	3

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 44.

Orden de importancia competencia específicas. Universidad Autónoma del Caribe.

Orden de importancia	Nombre de competencia	Número de la competencia
1	Capacidad para medir los riesgos de los negocios en las organizaciones.	18
2	Capacidad para controlar los costos para información y control de la toma de decisiones. Capacidad para desarrollar, implementar y gestionar el sistema de control interno.	24 20
3	Compromiso con la mejora e innovación de los procesos administrativos y contables.	26
4	Utilizar las tecnologías de información en la gestión contable y financiera. Capacidad de análisis del entorno (Comportamiento económico, política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones.	28 36
5	Valoración de oportunidades para emprender y controlar nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.	27

Fuente: García y Márquez (2015)

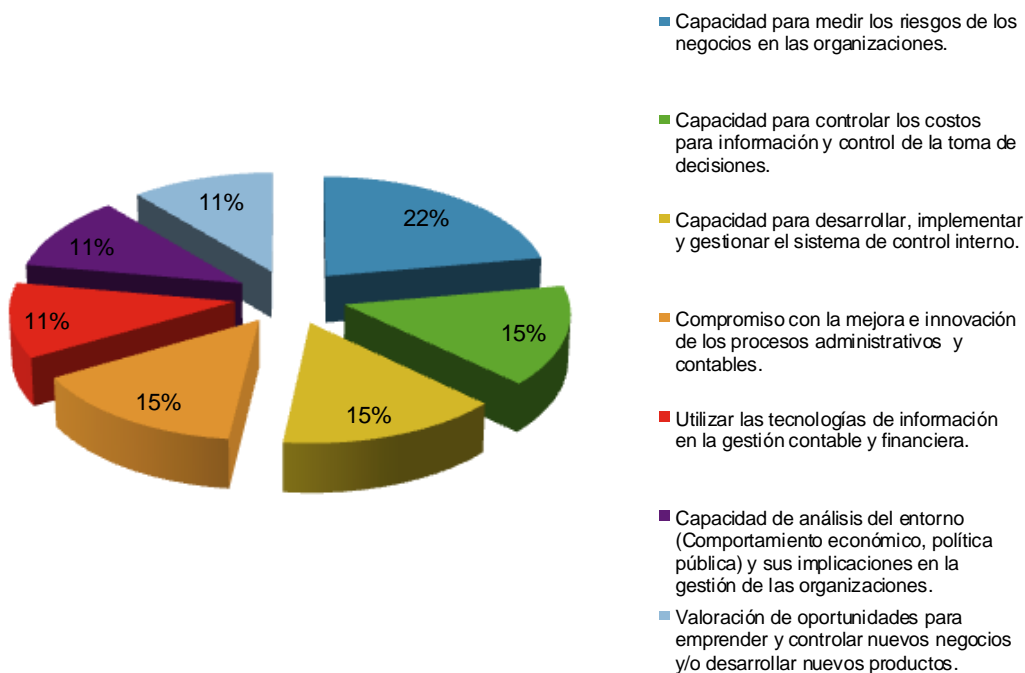


Figura 10. Universidad Autónoma del Caribe. Nivel de importancia de las cinco principales competencias específicas

Fuente: García y Márquez (2015)

6.3. Universidad del Atlántico

En esta oportunidad se tuvieron en cuenta veintiún (21) asignaturas para definir el nivel de importancia de las competencias genéricas y específicas según opinión de cada docente en particular y además las competencias que se miden en las evaluaciones estudiantiles.

Tabla 45. Asignaturas de referencia evaluadas en el instrumento. Universidad del Atlántico.

Materia No. 10	Administración Financiera I
Materia No. 3	Contabilidad I
Materia No. 5	Costos
Materia No. 11	Economía(microeconomía)
Materia No. 20	Auditoria de Sistema
Materia No. 21	Fundamento de Macroeconomía
Materia No. 22	Auditoria de los componentes del activo
Materia No. 23	Costos Estándar y Costos variables
Materia No. 24	Gestión Financiera
Materia No. 25	Normas Técnicas de Auditoria
Materia No. 26	Revisoría Fiscal
Materia No. 27	Control y Gestión de Costos
Materia No. 28	Legislación Tributaria
Materia No. 29	Teoría Contable II
Materia No. 30	Modelo Contable
Materia No. 31	Auditoria
Materia No. 32	Sistema de Información Contable
Materia No. 33	Contabilidad Publica
Materia No. 34	Investigación Contable
Materia No. 35	Hacienda Publica
Materia No. 36	Introducción al Derecho Tributario

Fuente: García y Márquez (2015).

Competencias Genéricas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 20	No. 21	No. 22	No. 23	No. 24	No. 25	No. 26	No. 27	No. 28	No. 29	No. 30	No. 31	No. 32	No. 33	No. 34	No. 35	No. 36	No. 37	No. 38	Totales	Total encuesta	Promedio	
Calificaciones																											
1																											
2																						X	X		2	4	
3						X						X									X				3	9	
4	XXX	X	XXX	XX	X	X	X	X	XX	X	X	XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X				27	108	3.90
Competencias No. 17																											
Calificaciones																											
1																											
2																						X			1	2	
3				XX		X						X										X	X		6	18	
4	XXX	X	XXX		X	X	X	X	XX	X	X	XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X				25	100	3.87

Fuente: García y Márquez (2015).

Tabla 47.

Universidad del Atlántico. Nivel de importancia de las competencias genéricas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura

MATERIAS																											
Competencias Genéricas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 20	No. 21	No. 22	No. 23	No. 24	No. 25	No. 26	No. 27	No. 28	No. 29	No. 30	No. 31	No. 32	No. 33	No. 34	No. 35	No. 36	No. 37	No. 38	Total	Total encuesta	Promedio	
Competencias No. 1																											
Calificaciones																											
1																											
2																						X	X	X	3	6	
3				X								XX					X	X	X						6	18	
4	XXX	X	XXX	X	X	XX	X	X	XX	X	X	X	X	X	X	X				X					23	92	3.74
Competencias No. 2																											
Calificaciones																											
1													X												1	1	
2			XX											X	X			X	X			X	X	X	9	18	
3	X		X	XX	X	X		X	X			XXX					X								12	36	
4	XX	X				X	X		X	X	X					X				X					10	40	3.06
Competencias No. 3																											
Calificaciones																											
1																											
2			XX											X	X										4	8	
3	X							X	X			XXX					X	X	X			X	X	X	12	36	

Competencias Genéricas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 20	No. 21	No. 22	No. 23	No. 24	No. 25	No. 26	No. 27	No. 28	No. 29	No. 30	No. 31	No. 32	No. 33	No. 34	No. 35	No. 36	No. 37	No. 38	Total	Total encuesta	Promedio	
1																											
2			XX	X																	X	X	X	6	12		
3					X	X	X	X		X	X	XX	X			X		X		X				12	36		
4	XXX	X	X	X		X			XX			X		X	X		X		X					14	56	3.35	
Competencias No. 15																											
1																											
2				X																	X	X	X	4	8		
3			XX			X	X	X		X	X	XX	X			X		X		X				13	39		
4	XXX	X	X	X	X	X			XX			X		X	X		X		X					15	60	3.45	
Competencias No. 16																											
1																											
2			XX											X	X							X		4	8		
3	X			X		X	X		X	X	X	XX	X				X				X		X	13	39		
4	XX	X	X	X	X	X		X	X			X				X		X	X	X				14	56	3.32	
Competencias No. 17																											
1																											
2			XX											X	X									4	8		
3				XX		X						XX	X				X				X	X	X	10	30		
4	XXX	X	X		X	X	X	X	XX	X	X	X				X		X	X	X				18	72	3.54	

Fuente: García y Márquez (2015)

Dentro de las competencias genéricas donde los profesores han hecho un mayor énfasis y en las cuales se instruye al contador público como profesional, es la ética y los valores morales, donde se encuentra la calificación más alta de 3,93 que corresponde a un porcentaje de 98,25%, donde más, es un principio fundamental que un código de ética, es un principio que en estos últimos tiempos se ha vuelto una necesidad y más en este campo donde e pueden presentar diversas irregularidades como: problemas legales, fraudes, poca credibilidad a una firma empresarial entro otras.

Analizando este resultado vemos que la calificación más baja es de 2,87 que corresponde al 71,75% en la competencia No. 4 habilidad de trabajar en un contexto internacional el cual es importante porque a raíz de la globalización el contador público debe estar preparado para ello.

Teniendo en cuenta el nivel de importancia de las competencias genéricas en las evaluaciones estudiantiles en las asignaturas, la competencia número uno (1) Capacidad para comunicarse oral y escrito en la propia lengua, es la más alta, con una calificación de 3,74, equivalente a un 93,5%. La más baja partiendo del orden descendente se encuentra la numero (9) Habilidades de la investigación, con calificación 2,87, correspondiente a un porcentaje de 71,7%.

La ultima competencia es la numero (4) Habilidad de trabajar en un contexto internacional, con una calificación baja de 2,77 para un porcentaje de 69,2%, demuestra una debilidad en cuanto la formación del futuro profesional de la contaduría, para su desempeño laboral a nivel internacional.

Tabla 48.

*Las cinco competencias Genéricas más importantes según opinión del profesor de su materia.
Universidad del Atlántico.*

Orden	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 20	No. 21	No. 22	No. 23	No. 24	No. 25	No. 26	No. 27	No. 28	No. 29	No. 30	No. 31	No. 32	No. 33	No. 34	No. 35	No. 36	No. 37	No. 38	moda	Veces que se
1	15, 15, 9	7	12, 13, 12	16	1	1, 1	5	1	15, 9	5	5	1, 5, 7	1	12	12		7	5	9	6	8	8	8	1	5
2	6, 3, 6	6	1, 14, 1	7	17	3, 4	17	17	6, 3	17	17	17, 6, 8	2	1	1		8	6	5	5	7	7	7	17	6
3	3, 3, 3	9	8, 15, 8	15	15	7, 5	1	6	3, 4	1	1	6, 7, 8	8	8	8		10	7	15	9	6	6	6	8	6
4	12, 12, 6	15	10, 16, 10	3	3	5, 6	14	7	12, 6	14	14	7, 8, 11	17	10	10		11	16	14	17	16	16	16	16	5
5	13, 13, 8	16	15, 17, 5	2	7	3, 13	10	8	13, 8	10	10	8, 9, 9	5	15	15		9	14	16	1	17	17	17	17	4, 4

Fuente: García y Márquez (2015)

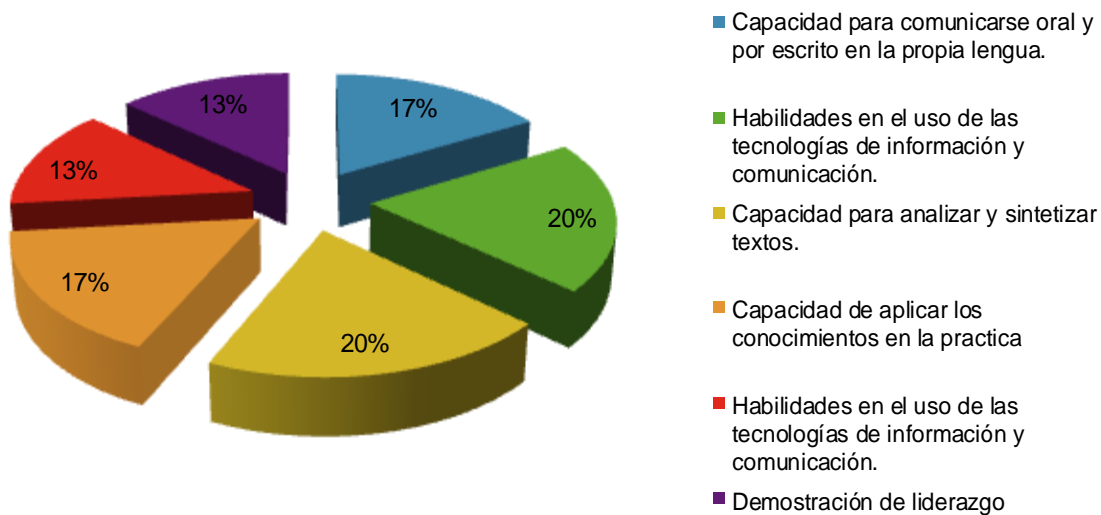


Figura 11. Universidad del Atlántico. Nivel de importancia de competencias genéricas

Fuente: García y Márquez (2015).

Tabla 49.

Orden de importancia competencia genérica. Universidad del Atlántico.

Orden de importancia	Nombre de competencia	Número de la competencia
1	Capacidad para comunicarse oral y por escrito en la propia lengua.	1
2	Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación.	17
3	Capacidad para analizar y sintetizar textos.	8
4	Capacidad de aplicar los conocimientos en la practica	16
5	Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación.	17
	Demostración de liderazgo.	13

Fuente: García y Márquez (2015).

Después de seleccionar las cinco (5) competencias genéricas más importantes según opinión del profesor (en cada asignatura), se hace evidente a través de la gráfica, que las competencias como: capacidad para comunicarse oral y por escrito se encuentran en primer nivel de importancia con 17%.

La capacidad para analizar y sintetizar textos se encuentra en el tercer nivel en el orden de importancia, con un porcentaje del 20% . La competencia habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación, en el orden de importancia se posiciona en cuarto lugar con un porcentaje del 20%.

Por último, en el orden del nivel de importancia de las competencias genéricas se encuentran en el mismo lugar de posicionamiento la competencia número (17) y (13),

correspondiente a la habilidad en el uso de las tecnologías de información y comunicación y la competencia demostración de liderazgo; ambas con un porcentaje del 13%.

Tabla 50.

Universidad del Atlántico. Nivel de importancia de las competencias específicas para la asignatura impartida por el profesor

MATERIAS																												
Competencias Específicas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 20	No. 21	No. 22	No. 23	No. 24	No. 25	No. 26	No. 27	No. 28	No. 29	No. 30	No. 31	No. 32	No. 33	No. 34	No. 35	No. 36	No. 37	No. 38	Totales	Total encuesta	Promedio		
Competencias No. 18																												
Calificaciones																												
1																												
2																					X	X	X		3	6		
3			XX	X								XX		X	X		X			X					9	36		
4	XXX	X	X		X	XX	X	X	XX	X	X	X	X			X		X	X						19	76	3.80	
Competencias No. 19																												
1																												
2			XX					X						X	X						X	X	X		8	16		
3			X	X	X	X						XXX				X	X	X	X	X					12	36		
4	XXX	X				X	X		XX	X	X		X												11	44	3.09	
Competencias No. 20																												
1																												
2			XX											X	X						X	X	X		7	14		
3								X				XX					X			X					5	15		
4	XXX	X	X	X	X	XX	X		XX	X	X	X	X			X		X	X						19	76	3.38	
Competencias No. 21																												
1																												
2			XX			X		X				XX		X	X		X				X	X	X		12	24		
3				X	X							X									X				4	12		

Competencias Especificas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 20	No. 21	No. 22	No. 23	No. 24	No. 25	No. 26	No. 27	No. 28	No. 29	No. 30	No. 31	No. 32	No. 33	No. 34	No. 35	No. 36	No. 37	No. 38	Totales	Total encuesta	Promedio	
1																											
2			XX											X	X						X	X	X		7	14	
3				X		X						XX					X			X					6	18	
4	XXX	X	X		X	X	X	X	XX	X	X	X	X			X		X	X						18	72	3.35
Competencias No. 27																											
1			XX											X	X										4	4	
2																					X	X	X		3	6	
3				X		X	X	X		X	X	XXX					X	X		X					12	36	
4	XXX	X	X		X	X			XX				X			X			X						12	48	3.03
Competencias No. 28																											
1																											
2																					X	X	X		3	9	
3								X				XXX					X		X						6	18	
4	XXX	X	XXX	X	X	XX	X		XX	X	X		X	X	X	X		X		X					22	88	3.70
Competencias No. 29																											
1																											
2			XX					X						X	X						X	X	X		8	16	
3												XX						X	X	X					5	15	
4	XXX	X	X	X	X	XX	X		XX	X	X	X	X			X	X								17	68	3.19
Competencias No. 30																											
1																											
2																											
3				X								XX					X		X	X	X	X	X		8	24	

Competencias Específicas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 20	No. 21	No. 22	No. 23	No. 24	No. 25	No. 26	No. 27	No. 28	No. 29	No. 30	No. 31	No. 32	No. 33	No. 34	No. 35	No. 36	No. 37	No. 38	Totales	Total encuesta	Promedio	
1																											
2						X						XX									X	X	X		6	12	
3			XX											X	X	X		X	X						7	21	
4	XXX	X	X	X	X	X	X	X	XX	X	X	X	X				X				X				18	72	3.38
Competencias No. 36																											
Calificaciones																											
1																											
2												XX					X								3	6	3.58
3				X	X	X		X				X						X			X	X	X		9	27	
4	XXX	X	XXX			X	X		XX	X	X		X	X	X	X			X	X					19	78	

Fuente: García y Márquez (2015).

Tabla 51.

Universidad del Atlántico. Nivel de importancia de las competencias específicas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura

MATERIAS																												
Competencias Específicas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 20	No. 21	No. 22	No. 23	No. 24	No. 25	No. 26	No. 27	No. 28	No. 29	No. 30	No. 31	No. 32	No. 33	No. 34	No. 35	No. 36	No. 37	No. 38	Total	Total encuesta	Promedio		
Competencias No. 18																												
Calificaciones																												
1			XX											X	X										4	4		
2												X					X				X	X	X		5	10		
3	X		X	X					X			X	X					X	X	X					9	27		
4	XX	X			X	XX	X	X	X	X	X	X				X									13	52	3.00	
Competencias No. 19																												
Calificaciones																												
1			XX											X	X										4	4		
2																					X	X	X		3	6		
3			X	X	X	X	X	X		X	X	XXX	X			X	X	X	X	X					17	51		
4	XXX	X				X			XX																7	28	2.87	
Competencias No. 20																												
Calificaciones																												
1			XX											X	X										4	4		
2																					X	X	X		3	6		
3	X			X				X	X				XXX	X			X				X				10	30		
4	XX	X	X		X	XX	X		X	X	X					X		X	X						14	56	3.09	

Competencias Especificas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 20	No. 21	No. 22	No. 23	No. 24	No. 25	No. 26	No. 27	No. 28	No. 29	No. 30	No. 31	No. 32	No. 33	No. 34	No. 35	No. 36	No. 37	No. 38	Total	Total encuesta	Promedio			
Competencias No. 21																													
Calificaciones																													
1			XX											X	X										4	4			
2																					X	X	X		3	6			
3				X					X			XXX	X				X			X					8	24			
4	XXX	X	X		X	XX	X	X	X	X	X					X		X	X						16	64	3.16		
Competencias No. 22																													
Calificaciones																													
1			XX											X	X										4	4			
2																													
3					X	X	X	X		X	X	XX	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X		16	48		
4	XXX	X	X	X		X			XX			X													10	40	2.96		
Competencias No. 23																													
Calificaciones																													
1																													
2																					X	X	X	X		4			
3			XX										XXX	X	X	X		X								9			
4	XXX	X	X	X	X	XX	X	X	XX	X	X					X		X	X						18	31			
Competencias No. 24																													
Calificaciones																													
1			XX											X	X										4	4			
2																					X	X	X		3	6			

Competencias Especificas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 20	No. 21	No. 22	No. 23	No. 24	No. 25	No. 26	No. 27	No. 28	No. 29	No. 30	No. 31	No. 32	No. 33	No. 34	No. 35	No. 36	No. 37	No. 38	Total	Total encuesta	Promedio	
3	X			X					X			XX	X				X			X					8	24	
4	XX	X	X		X	XX	X	X	X	X	X	X				X		X	X						16	64	3.16
Competencias No. 25																											
Calificacione8																											
1			XX											X	X										4	4	
2																					X	X	X		3	6	
3	X		X		X	X			X			XX	X				X								9	27	
4	XX	X		X		X	X	X	X	X	X	X				X		X	X	X					15	60	3.12
Competencias No. 26																											
Calificaciones																											
1			XX											X	X										4	4	
2																					X	X	X		3	6	
3	X			X		X			X	X	X	XX	X				X			X					11	33	
4	XX	X	X		X	X	X	X	X			X				X		X	X						13	52	3.06
Competencias No. 27																											
Calificaciones																											
1			XX											X	X										4	4	
2												X					X				X	X	X		5	10	
3	X				X	X	X		X	X	X	X	X					X	X	X					12	36	
4	XX	X	X	X		X		X	X			X				X									10	40	2.90
Competencias No. 28																											
Calificaciones																											
1			XX											X	X										4	4	
2												X					X				X	X			4	8	
3												X	X						X	X			X		5	15	

Competencias Especificas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 20	No. 21	No. 22	No. 23	No. 24	No. 25	No. 26	No. 27	No. 28	No. 29	No. 30	No. 31	No. 32	No. 33	No. 34	No. 35	No. 36	No. 37	No. 38	Total	Total encuesta	Promedio	
4	XXX	X	X	X	X	XX	X	X	XX	X	X	X				X		X							18	72	3.19
Competencias No. 29																											
Calificaciones																											
1			XX											X	X										4	4	
2																					X	X	X		4	8	
3	X			X				X	X				XXX	X			X		X	X					11	33	
4	XX	X	X		X	XX	X		X	X	X					X		X							13	52	3.12
Competencias No. 30																											
Calificaciones																											
1																											
2			XX											X	X						X	X	X		7	14	
3	X			X					X				XX	X			X			X					8	24	
4	XX	X	X		X	XX	X	X	X	X	X	X				X		X	X						16	64	3.29
Competencias No. 31																											
Calificacione8																											
1																											
2			XX			X						X		X	X		X				X	X	X		10	20	
3			X	X	X		X			X	X	X	X							X					9	27	
4	XXX	X				X		X	XX			X				X		X	X						12	48	3.06
Competencias No. 32																											
Calificaciones																											
1			XX											X	X										4	4	
2												X									X	X	X		4	8	
3	X		X	X	X	X			X			X	X				X	X							10	30	

Competencias Especificas	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 20	No. 21	No. 22	No. 23	No. 24	No. 25	No. 26	No. 27	No. 28	No. 29	No. 30	No. 31	No. 32	No. 33	No. 34	No. 35	No. 36	No. 37	No. 38	Total	Total encuesta	Promedio
4	XX	X				X	X	X	X	X	X	X				X			X	X				13	52	3.30
Competencias No. 33																										
Calificaciones																										
1			XX											X	X									4	4	
2												XX									X	X	X	5	10	
3	X			X	X	X	X		X	X	X		X				X	X	X	X				13	39	
4	XX	X				X		X	X			X				X								8	32	2.83
Competencias No. 34																										
Calificaciones																										
1			XX											X	X									4	4	
2												XX					X	X			X	X	X	7	14	
3	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X			X	X				14	42	
4	XX	X				X			X															5	20	2.66
Competencias No. 35																										
Calificaciones																										
1			XX											X	X									4	4	
2												XX					X	X			X	X	X	7	14	
3	X			X		X	X		X	X	X		X						X					9	27	
4	XX	X	X		X	X		X	X			X				X				X				11	44	2.87
Competencias No. 36																										
Calificacione8																										
1			XX											X	X									4	4	
2												XX					X	X			X	X	X	7	14	
3	X			X	X	X		X	X			X	X											8	24	
4	XX	X	X			X	X		X	X	X					X			X	X				12	48	2.90

Fuente: García y Márquez (2015)

Según el instrumento aplicado, se pueden identificar las competencias específicas que el profesorado de la Universidad del Atlántico ha considerado más importantes según opinión del cuerpo docente que la competencia número (18) Capacidad para medir los riesgos de los negocios en las organizaciones, con una calificación 3,8 definiéndose como la más alta, equivalente a un porcentaje del 95%. La competencia de calificación más baja, se encuentra la capacidad de control de los procesos de selección equivalente a la numero (34) con calificación 2,86, correspondiente al 71,5%.

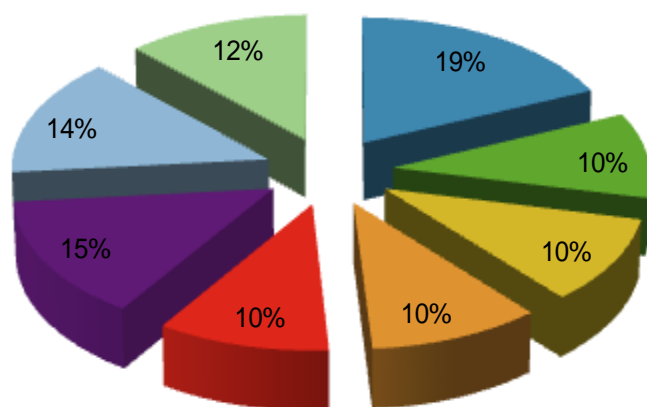
Al relacionarlas con las competencias específicas en las evaluaciones estudiantiles, se puede observar que la calificación más alta (3,30), pertenece a la competencia número (32) capacidad de explicar la evaluación de determinado hecho, norma o suceso constatable para mostrar sus implicaciones; la última competencia más baja en orden descendente, con una calificación de 2,83 pertenece a la competencia número (33) capacidad para diseñar y controlar un sistema para la contabilización de intangibles, equivalente a un porcentaje de 70,7%.

Tabla 52.

Las cinco competencias específicas más importantes según opinión del profesor de su materia. Universidad del Atlántico.

Orden	No. 10	No. 3	No. 5	No. 11	No. 20	No. 21	No. 22	No. 23	No. 24	No. 25	No. 26	No. 27	No. 28	No. 29	No. 30	No. 31	No. 32	No. 33	No. 34	No. 35	No. 36	No. 37	No. 38	moda	Veces que se repite	
1	22, 22, 23	24	32, 28, 32	25	28	13, 18	23	24	22, 23	23	23	24, 20, 18	23	32	32		18	26	22	35	23	23	23	23	23	9
2	18, 18, 21	36	36, 29, 36	28	29	30, 20	29	25	18, 21	29	29	35, 23, 19	26	36	36		19	23	25	21	25	25	25	36, 25	5, 5	
3	24, 24, 26	34	30, 20, 30	34	30	28, 23	20	19	24, 26	20	20	19, 24, 22	32	30	30		22	32	32	36	26	26	26	26, 30	5, 5	
4	25, 25, 25	36	28, 22, 28	22	35	18, 26	28	32	25, 25	28	28	32, 25, 23	36	28	28		23	30	36	25	28	28	28	28, 25	7, 7	
5	23, 23, 20	18	33, 24, 33	19	36	24, 28	36	30	23, 20	36	36	30, 29, 25	30	33	33		25	28	30	32	30	30	30	30	6	

Fuente: García y Márquez (2015).



■ Habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera.

■ Capacidad de análisis del entorno (Comportamiento económico, política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones.

■ Valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de inversión.

■ Compromiso con la mejora e innovación de los procesos administrativos y contables.

■ Comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables.

■ Utilizar las tecnologías de información en la gestión contable y financiera.

■ Valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de inversión

Grafica 12. Nivel de importancia de las cinco principales competencias específicas. Universidad del Atlántico.

Fuente: García y Márquez (2015).

Tabla 53.

Orden de importancia competencia específicas. Universidad del Atlántico.

Orden de importancia	Nombre de competencia	Número de la competencia
1	Habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera.	23
2	Capacidad de análisis del entorno (Comportamiento económico, política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones.	36
	Valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de inversión.	25
3	Compromiso con la mejora e innovación de los procesos administrativos y contables.	26
	Comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables.	30
4	Utilizar las tecnologías de información en la gestión contable y financiera.	28
	Valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de inversión.	25
5	Comprensión e interpretación de la incidencia d una determinada ley o norma que influye en los procesos contables.	30

Fuente: García y Márquez (2015).

En ambas graficas se observa una constante, la aplicación de conocimientos aprendidos en el aula de clases, en sucesos prácticos de la vida real, lo que genera desde nuestro punto de vista, un valor agregado a los estudiantes egresados de la Universidad del Atlántico, ya que van desarrollando un aprendizaje constructivista y no muy alejado de las problemáticas sociales en el ámbito contable.

Pocas universidades preparan a sus estudiantes en la buena praxis de su vocación, lo que permea en la novedad, de muchos estudiantes egresados sin la capacidad de evolucionar al mundo laboral, por lo que al encontrarse de frente con la práctica de su profesión en una posible

empresa que necesite de sus servicios “como expertos en la materia”, el sentimiento es de total incertidumbre y porque no decirlo, hasta de ignorancia, pues al ver que los años que se prepararon en un aula de clase no corresponden a lo que la realidad plantea, se empiezan a realizar una serie de cuestionamientos hacia la institución donde se formó como profesional, hacia los directivos y cuerpo docente, y se llega al punto de reevaluar la carrera que se escogió.

Por esto es de gran importancia que cada estudiante logre no solamente cumplir exitosamente los objetivos propuestos por cada docente (y no como por no salir del paso), sino que también logre desarrollar al máximo las competencias planteadas por la universidad donde se está formando como profesional, para darse paso a un mundo lleno de exigencias y de competitividad laboral.

Ahora bien, para analizar los resultados de esta sección, en lo que respecta al orden de importancia de las competencias específicas, podemos observar el cuadro número 29.

6.4. Universidad Libre

En su afán de formar profesionales integrales en el área de contaduría pública, la presente universidad busca equilibrar a un mismo nivel las competencias mencionadas en el instrumento, lo que genera que el estudiante en su formación profesional desarrolló habilidades competitivas para la buena praxis en el ejercicio de los diferentes campos en el desempeño de su carrera.

Tabla 54.

Asignaturas de referencia evaluadas en el instrumento. Universidad Libre.

Materia No. 4	Contabilidad III
Materia No. 7	Legislación Comercial
Materia No. 11	Economía
Materia No. 12	Contabilidad II
Materia No. 13	Teoría Contable
Materia No. 14	Normas Internacionales
Materia No. 15	Matemática Financiera
Materia No. 16	Prácticas Contables Empresarial
Materia No. 17	Ética Profesional
Materia No. 18	Derecho Administrativo
Materia No. 19	Contabilidad Financiera
Materia No. 20	Auditoria de Sistema

Fuente: García y Márquez (2015).

Competencias Genéricas	Materia No. 4	Materia No. 7	Materia No. 11	Materia No. 12	Materia No. 13	Materia No. 14	Materia No. 15	Materia No. 16	Materia No. 17	Materia No. 18	Materia No. 19	Materia No. 20	Totales	Total Encuestas	Promedio
Calificaciones															
1															
2															
3			X			X							2	6	
4	X	X		X	X			X	X	X	X	X	9	36	3.81
Competencias No. 17															
Calificaciones															
1															
2															
3			X										1	3	
4	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	10	4	3.90

Fuente: García y Márquez (2015)

Competencias Genéricas	Materia No. 4	Materia No. 7	Materia No. 11	Materia No. 12	Materia No. 13	Materia No. 14	Materia No. 15	Materia No. 16	Materia No. 17	Materia No. 18	Materia No. 19	Materia No. 20	Totales	Total encuestas	Promedio
3		X	X		X			X	X	X			5	15	
4	X			X		X					X	X	6	24	3.54
Competencias No. 5															
Calificaciones															
1															
2															
3						X							1	3	
4	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	10	40	3.90
Competencias No. 6															
Calificaciones															
1															
2															
3								X	X	X			3	9	
4	X	X	X	X	X	X					X	X	8	32	3.72
Competencias No. 7															
Calificaciones															
1															
2															
3								X	X	X			3	9	
4	X	X	X	X	X	X					X	X	8	32	3.72
Competencias No. 8															
Calificaciones															
1															
2															
3						X							1	3	

Competencias Genéricas	Materia No. 4	Materia No. 7	Materia No. 11	Materia No. 12	Materia No. 13	Materia No. 14	Materia No. 15	Materia No. 16	Materia No. 17	Materia No. 18	Materia No. 19	Materia No. 20	Totales	Total encuestas	Promedio
4	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	10	4	3.90
Competencias No. 9															
Calificaciones															
1															
2						X							1	2	
3		X	X					X	X				4	12	
4	X			X	X					X	X	X	6	24	3.45
Competencias No. 10															
Calificaciones															
1															
2															
3		X	X			X							3	9	
4	X			X	X			X	X	X	X	X	8	32	3.72
Competencias No. 11															
Calificaciones															
1															
2															
3		X	X			X							3	9	
4	X			X	X			X	X	X	X	X	8	32	3.72
Competencias No. 12															
Calificaciones															
1															
2															
3		X								X			2	6	
4	X		X	X	X	X		X	X		X	X	9	36	3.81

Competencias Genéricas	Materia No. 4	Materia No. 7	Materia No. 11	Materia No. 12	Materia No. 13	Materia No. 14	Materia No. 15	Materia No. 16	Materia No. 17	Materia No. 18	Materia No. 19	Materia No. 20	Totales	Total encuestas	Promedio
competencias No. 13															
Calificaciones															
1															
2															
3		X				X		X	X	X			5	15	
4	X		X	X	X						X	X	6	24	3.54
Competencias No. 14															
Calificaciones															
1															
2															
3		X				X		X	X				4	12	
4	X		X	X	X					X	X	X	7	28	3.63
Competencias No. 15															
Calificaciones															
1															
2															
3		X						X	X	X			4	12	
4	X		X	X	X	X					X	X	7	28	3.63
Competencias No. 16															
Calificaciones															
1															
2															
3		X											1	3	
4	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	10	40	3.90

Competencias Genéricas	Materia No. 4	Materia No. 7	Materia No. 11	Materia No. 12	Materia No. 13	Materia No. 14	Materia No. 15	Materia No. 16	Materia No. 17	Materia No. 18	Materia No. 19	Materia No. 20	Totales	Total encuestas	Promedio
Competencias No. 17															
1															
2															
3		X											1	3	
4	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	10	40	3.90

Fuente: García y Márquez (2015).

La valoración de cada competencia es muy importante para la mejora en la planificación de los estudios a realizar, pues se trata de desarrollar atributos que puedan generar un perfil competente y puedan aportar a la sociedad un profesional; Las competencias genéricas con calificación más altas, respecto a la tabla número veinticinco (25), nivel de importancia en la asignatura impartida por el profesor, con una calificación de 4,0 y equivalente a un porcentaje del 100%, son las siguientes: la número (1) Capacidad de comunicación oral y escrita en la propia lengua, de igual forma la competencia número (5), compromiso con los valores éticos y morales, y por último la competencia número (7) Capacidad de organizar y planificar.

Ahora bien, siguiendo con la calificación más baja siguiendo un orden descendente, ocupando el último puesto, lo ocupa la competencia número (2) Capacidad para comunicarse oral y por escrito en una segunda lengua, con calificación de 3,1 correspondiente a un porcentaje del 79,5%.

Según la tabla número veintiséis (26) Nivel de importancia de las competencias genéricas en las evaluaciones estudiantiles, las competencias con calificación más alta de 3,9 equivalentes a un porcentaje de 97,5%, son: La número (1) Capacidad de comunicación oral y escrita en la propia lengua, de igual forma la competencia número (5), compromiso con los valores éticos y morales, la competencia número (16) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, y por último la competencia número (17), habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación.

Ahora observando el resultado del instrumento, las competencias genéricas con calificaciones más bajas se encuentran: La competencia número (9) Habilidades de investigación con calificación 3,45 correspondiente a un porcentaje de 86,25%.

Esta información se hace evidente en los promedios arrojados por los resultados del instrumento aplicado, donde se nota además, que las competencias donde se considera las evaluaciones de los estudiantes son de un nivel alto en la valoración de importancia para el cuerpo docente y a la hora de medir los conocimientos en las evaluaciones estudiantiles.

Tabla 57.

Las cinco competencias Genéricas más importantes según opinión del profesor de su materia.

Orden	Materia No. 4	Materia No. 7	Materia No. 11	Materia No. 12	Materia No. 13	Materia No. 14	Materia No. 15	Materia No. 16	Materia No. 17	Materia No. 18	Materia No. 19	Materia No. 20	Moda	Veces que se repite
1	9	5	5	9	1						5	5	5	4
2	10	7	7	10	9						1	1	1 7 10	2 2 2
3	12	3	3	12	3						17	17	3	3
4	8	1	1	8	16						9	9	1 8 9	2 2 2
5	17	10	10	12	11						4	4	4 10 17	2 2 2

Fuente: García y Márquez (2015).

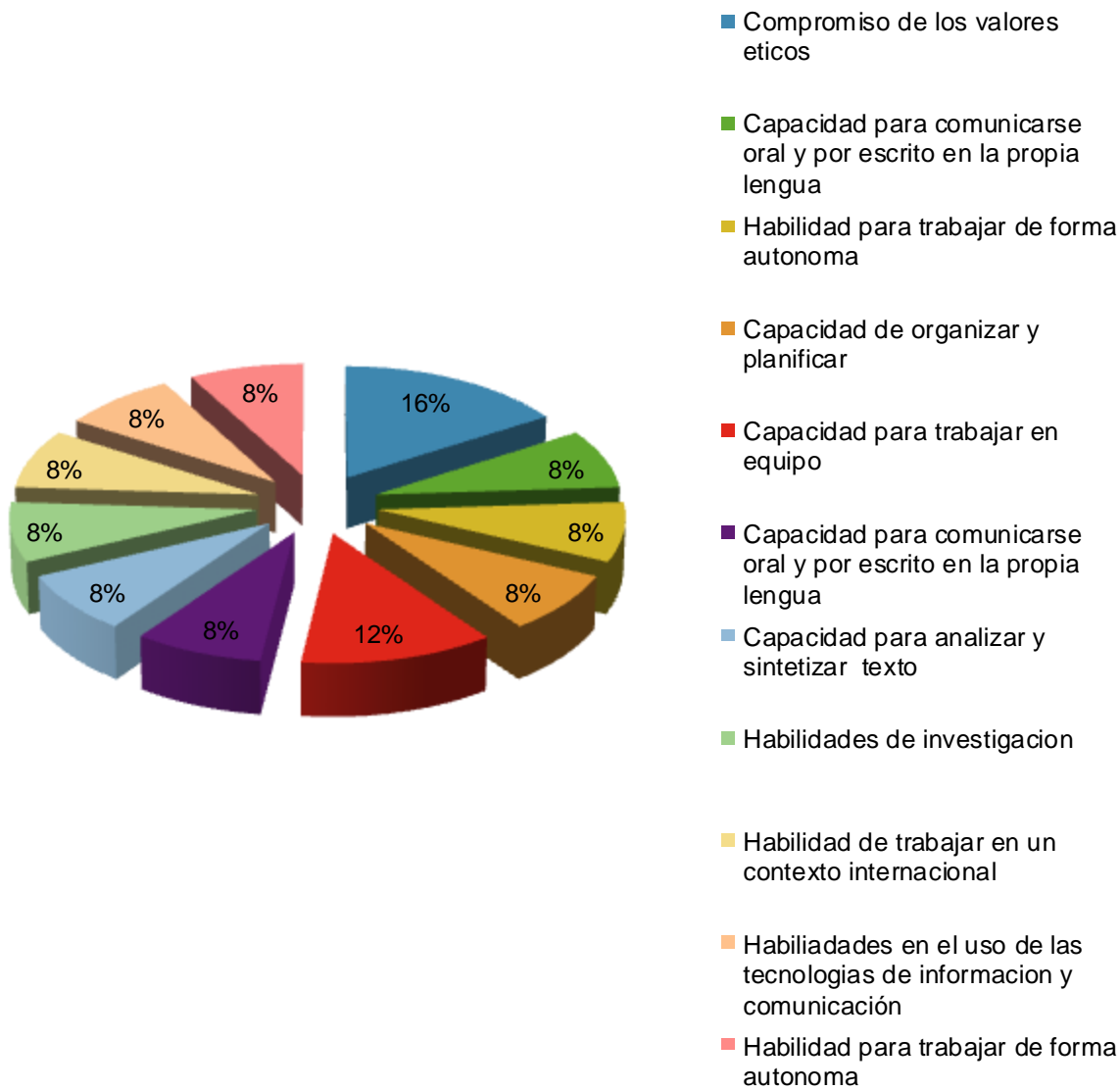


Figura 13. Nivel de importancia de las cinco principales competencias genéricas. Universidad Libre.

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 58. Orden de importancia competencia genéricas. Universidad Libre.

ORDEN	NOMBRE DE LA COMPETENCIA	NUMERO DE LA COMPETENCIA
1	Compromiso de los valores éticos	5
2	Capacidad para comunicarse oral y por escrito en la propia lengua	1
2	Habilidad para trabajar de forma autónoma	10
2	Capacidad de organizar y planificar	7
3	Capacidad para trabajar en equipo	3
4	Capacidad para comunicarse oral y por escrito en la propia lengua	1
4	Capacidad para analizar y sintetizar texto	8
4	Habilidades de investigación	9
5	Habilidad de trabajar en un contexto internacional	4
5	Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación	17
5	Habilidad para trabajar de forma autónoma	10

Fuente: García y Márquez (2015)

Al analizar el nivel de importancia en las competencias genéricas, en la muestra recogida, varias competencias tienen el mismo nivel de importancia según la valoración y criterio del cuerpo docente, es decir:

El compromiso de los valores éticos que se encuentra en primer lugar, ocupando un 16% de importancia, en segundo lugar y compartiendo posición se encuentran la Capacidad para comunicarse oral y por escrito en la propia lengua, la habilidad para trabajar de forma autónoma y la capacidad de organizar y planificar, con un porcentaje respectivo del 8%. En tercer lugar se

posiciona la capacidad para trabajar en equipo con un porcentaje del 12%, en cuarto lugar comparten posiciones las siguientes: Capacidad para analizar y sintetizar texto, Capacidad para comunicarse oral y por escrito en la propia lengua, y las habilidades de investigación con un porcentaje del 8%, por último en la posición número cinco (5) con un porcentaje del 8% se encuentran las competencias número 4,10, y 17. Como se muestra en el grafico número 13 y en el cuadro número 32.

Competencias Especificas	Materia No. 4	Materia No. 7	Materia No. 11	Materia No. 12	Materia No. 13	Materia No. 14	Materia No. 15	Materia No. 16	Materia No. 17	Materia No. 18	Materia No. 19	Materia No. 20	Totales	Total Encuesta	Promedio
1															
2															
3					X								1	3	
4	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	11	44	3.91
Competencias No. 30															
1															
2															
3							X						1	3	
4	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	11	44	3.91
Competencias No. 31															
1															
2							X						1	2	
3		X	X			X				X			4	12	
4	X			X	X			X	X		X	X	7	28	3.50
Competencias No. 32															
Calificaciones															
1															
2															
3							X						1	2	
4		X	X							X			3	9	
Competencias No. 33	X			X	X	X		X	X		X	X	8	32	3.58
1															
2							X						1	2	
3		X	X		X	X		X	X	X	X	X	9	29	
4	X			X									2	8	3.25

Competencias Específicas	Materia No. 4	Materia No. 7	Materia No. 11	Materia No. 12	Materia No. 13	Materia No. 14	Materia No. 15	Materia No. 16	Materia No. 17	Materia No. 18	Materia No. 19	Materia No. 20	Totales	Total Encuesta	Promedio
Competencias No. 34															
Calificaciones															
1															
2							X						1	2	
3					X								1	3	
4	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	10	40	3.75
Competencias No. 35															
1															
2															
3					X	X	X						3	9	
4	X	X	X	X				X	X	X	X	X	9	36	3.75
Competencias No. 36															
Calificaciones															
1															
2															
3						X	X						2	6	
4	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	10	40	2.83

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 60.

Universidad Libre. Nivel de importancia de las competencias específicas en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura.

Competencias Específicas	Materia No. 4	Materia No. 7	Materia No. 11	Materia No. 12	Materia No. 13	Materia No. 14	Materia No. 15	Materia No. 16	Materia No. 17	Materia No. 18	Materia No. 19	Materia No. 20	Totales	Total Encuestas	Promedio
Competencias No. 18															
Calificaciones															
1															
2							X						1	2	
3					X								1	3	
4	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	10	40	3.75
Competencias No. 19															
Calificaciones															
1															
2															
3		X	X			X	X	X	X	X			7	21	
4	X			X	X						X	X	5	20	3.41
Competencias No. 20															
Calificaciones															
1															
2															
3					X		X			X			3	9	

Competencias Especificas	Materia No. 4	Materia No. 7	Materia No. 11	Materia No. 12	Materia No. 13	Materia No. 14	Materia No. 15	Materia No. 16	Materia No. 17	Materia No. 18	Materia No. 19	Materia No. 20	Totales	Total Encuestas	Promedio
4	X	X	X	X		X		X	X		X	X	9	36	3.75
Competencias No. 21															
Calificaciones															
1															
2							X						1	2	
3						X		X	X				3	9	
4	X	X	X	X	X					X	X	X	8	32	3.58
Competencias No. 22															
Calificaciones															
1															
2															
3		X	X					X	X	X			5	15	
4	X			X	X	X	X				X	X	6	24	3.25
Competencias No. 23															
Calificaciones															
1															
2															
3		X	X										2	6	
4	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	10	40	3.83

Competencias Específicas	Materia No. 4	Materia No. 7	Materia No. 11	Materia No. 12	Materia No. 13	Materia No. 14	Materia No. 15	Materia No. 16	Materia No. 17	Materia No. 18	Materia No. 19	Materia No. 20	Totales	Total Encuestas	Promedio
1															
2															
3					X			X	X	X			4	12	
4	X	X	X	X		X	X				X	X	8	32	3.66
Competencias No. 35															
1															
2															
3		X	X		X	X		X	X				6	18	
4	X			X			X			X	X	X	6	24	3.50
Competencias No. 36															
Calificaciones															
1															
2							X						1	2	
3		X	X			X		X	X	X			6	18	
4	X			X	X						X	X	5	20	3.33

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 61.

Las cinco competencias específicas más importantes según opinión del profesor de su materia.

Universidad Libre.

Orden	Materia No. 4	Materia No. 7	Materia No. 11	Materia No. 12	Materia No. 13	Materia No. 14	Materia No. 15	Materia No. 16	Materia No. 17	Materia No. 18	Materia No. 19	Materia No. 20	moda	Veces que se repite
1	23	18	18	23	30			31	31	30	20	20	20 30 31 18	2 2 2 2
2	26	20	20	26	31			30	30	35	22	22	20 26 30 22	2 2 2 2
3	28	36	36	28	32			29	29	33	28	28	28	4
4	18	21	21	18	36			35	35	29	36	36	36	3
5	30	26	26	30	21			33	33	28	31	31	26 30 33 31	2 2 2 2

Fuente: Autor.

Tabla 62.

Orden de importancia competencia específicas. Universidad Libre.

Orden de importancia	Nombre de competencia	Número de la competencia
1	Capacidad para desarrollar, implementar y gestionar el sistema de control interno.	20
	Comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables.	30
	Identificación y reconocimiento de las causas de un problema y establecimiento de alternativas de solución en las diferentes áreas de la profesión.	31
	Capacidad para medir los riesgos de los negocios en las organizaciones.	18
2	Capacidad para desarrollar, implementar y gestionar el sistema de control interno.	20
	Compromiso con la mejora e innovación de los procesos administrativos y	26

Orden de importancia	Nombre de competencia	Número de la competencia
	contables. Capacidad para elaborar, evaluar y controlar los proyectos empresariales en diferentes tipo de organizaciones. Comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables	 22 30
3	Utilizar las tecnologías de información en la gestión contable y financiera.	28
4	Capacidad de análisis del entorno (comportamiento económico, política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones.	36
5	Compromiso con la mejora e innovación de los procesos administrativos y contables. Comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables. Capacidad para diseñar y controlar un sistema para la contabilización de intangibles. Identificación y reconocimiento de las causas de un problema y establecimiento de alternativas de solución n las diferentes áreas de la profesión.	26 30 33 31

Fuente: García & Márquez (2015).



Figura14. Nivel de importancia de las cinco principales competencias específicas. Universidad Libre

Fuente: García y Márquez (2015)

La presente grafica número 14 correspondiente al cuadro número 33 se observa el comportamiento de la importancia de las competencias específicas que señalan los profesores como más importantes, dentro de las cuales tenemos:

En primer lugar de importancia las competencias capacidad para desarrollar, implementar y gestionar el sistema de control interno, comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables, Identificación y reconocimiento de las causas de un problema y establecimiento de alternativas de solución en las diferentes áreas de la profesión, y la Capacidad para medir los riesgos de los negocios en las organizaciones; con un porcentaje del 7%.

En segundo lugar se obtiene que las competencias capacidad para desarrollar, implementar y gestionar el sistema de control interno, compromiso con la mejora e innovación de los procesos administrativos y contables, capacidad para elaborar, evaluar y controlar los proyectos empresariales en diferentes tipo de organizaciones, comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables, con un porcentaje del 7%.

La competencia número (28) Utilizar las tecnologías de información en la gestión contable y financiera, no comparte posición de importancia, ocupando el tercer lugar con un porcentaje de 13%. Por otro lado en cuarta posición la competencia número (36) Capacidad de análisis del entorno (comportamiento económico, política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones obtiene un porcentaje del 10%, según resultado del instrumento.

En quinta posición y con un porcentaje igual al 7% se encuentran las competencias siguientes: compromiso con la mejora e innovación de los procesos administrativos y contables, comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los

procesos contables, y la capacidad para diseñar, controlar un sistema para la contabilización de intangibles.

6.5. Universidad de la Costa

Con veintitrés (23) asignaturas la presente institución académica, deja vislumbrar el enfoque que tiene su plan de estudios en el programa de contaduría pública; generar atributos sólidos que desarrollen en un estudiante una capacidad de brindar valor agregado a una compañía, que puede llenar las expectativas del mundo contable de hoy y que en su integralidad pueda dar soluciones, y aportar generar ideas nuevas e innovadoras.

Tabla 63.

Asignaturas de referencia evaluadas en el instrumento. Universidad de la Costa.

Materia No. 2	Metodología de la Investigación
Materia No. 4	Contabilidad III
Materia No. 5	Costos
Materia No. 10	Administración Financiera I
Materia No. 12	Contabilidad II
Materia No. 15	Matemática Financiera
Materia No. 17	Ética Profesional
Materia No. 19	Contabilidad Financiera
Materia No. 26	Revisoría Fiscal
Materia No. 28	Legislación Tributaria
Materia No. 31	Auditoría
Materia No. 34	Investigación Contable
Materia No. 38	Presupuesto

Materia No. 39	Normas Internacionales de Auditoría
Materia No. 40	Contabilidad Financiera II
Materia No. 41	Normas Internacionales de Información Financiera-NIIF
Materia No. 42	Paradigma de la Investigación
Materia No. 43	Informática Básica
Materia No. 44	Contabilidad IV
Materia No. 45	Contabilidades Especiales
Materia No. 46	Contabilidad Sistematizada I
Materia No. 47	Contabilidad Sistematizada II
Materia No. 48	Gestión Tributaria II

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 64.*Universidad de la Costa. Nivel de importancia de las competencias genéricas para la asignatura impartida por el profesor*

MATERIAS																							Totales	Encuesta	Promedio			
Competencias Genéricas	No. 2	No. 4	No. 5	No. 10	No. 12	No. 15	No. 17	No. 19	No. 26	No. 28	No. 31	No. 34	No. 38	No. 39	No. 40	No. 41	No. 42	No. 43	No. 44	No. 45	No. 46	No. 47				No. 48		
Competencias No. 1																												
Calificaciones																												
1																												
2																												
3													X										X	2				
4	X	X	XX	X	X	X	XX	XX	X	X	XX	X		X	XX	X	X	X	XX	X	X	X	X	X	30	32	3,94	
Competencias No. 2																												
1			X										X				X											
2		X				X	X							X			X	X						X	7			
3	X		X					X		X					X	X			X					X	7			
4				X	X		X	XX	X		XX	X			X						X	X			13	31	2,84	
Competencias No. 3																												
1																		X	X						2			
2																												
3		X				X	X	X					X											X	6			
4	X		XX	X	X		X	XX	X		XX	X		X	XX	X	X		X	X	X	X	X	X	23	31	3,5	
Competencias No. 4																												
1										X			X					X								3		
2																					X					1		
3		X	XX	X	X	X	X																			7		
4	X						X	XX	X		XX	X		X	XX	X	X		XX		X	X	XX		21	32	3,44	
Competencias No. 5																												

3		X	X	X	X	X	X	X							X			X	X				10			
4	X		X				X	XX	X	X	XX	X	X	X	XX		X	X	X		X	X	XX	22	32	3.69
Competencias No. 11																										
1																										
2																										
3		X		X			X								X		X		X					6		
4	X		XX		X	X	X	XX	X	X	XX	X	X	X	XX		X		XX		X	X	XX	26	32	3.81
Competencias No. 12																										
1																										
2																										
3		X		X	X	X	X											X		X				7		
4	X		XX				X	XX	X	X	XX	X	X	X	XX	X	X		XX		X	X	XX	25	32	3.78
Competencias No. 13																										
1																										
2				X	X	X	XX													X				6		
3								XX	X		XX				X			X	X				X	9		
4	X	X	XX					XX		X		X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	17	32	3.53
Competencias No. 14																										
Calificacione8																										
1																										
2						X																		1		
3			X					XX						X	X		X	X	X				X	9		
4	X	X	X		X		XX	XX	X	X	XX	X	X	X		X		X		X	X	X	21	31	3.65	
Competencias No. 15																										
Calificaciones																										
1																										
2				X																X				2		

3				X	X		X	X		XX				X		X	X			X	10			
4	X	X	XX				XX	XX		X		X	X	X	XX		X		X	X	X	20	32	3.56
Competencias No. 16																								
Calificaciones																								
1																								
2																								
3								X						X							X	4		
4	X	X	XX	X	X	XX	XX	X	X	XX		X	X	XX		X	X	XX	X	X	X	27	31	3.87
Competencias No. 17																								
Calificaciones																								
1																								
2																								
3	X			X				X	X		XX				X	X					X	10		
4		X	XX	X	X	XX	XX		X		X	X	X	XX			X	X	X	X	X	22	32	3.69

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 65.

Universidad de la Costa. Nivel de importancia de las competencias en las evaluaciones estudiantiles de la asignatura

MATERIAS																													
Competencias Genéricas	No. 15	No. 1	No. 5	No. 19	No. 4	No. 12	No. 40	No. 41	No. 42	No. 43	No. 44	No. 45	No. 46	No. 47	No. 48	No. 17	No. 26	No. 28	No. 34	No. 38	No. 39	No. 19	No. 10	No. 2	No. 31	Totales	Total encuestas	promedio	
Competencias No. 1																													
Calificaciones																													
1																													
2				X																							1		
3															XX					X				X			4		
4	X		XX	XX	X	X	X	X	X	X	XX	X	X	X		XX	X	X	X		X	X		X	X		25	30	3.80
Competencias No. 2																													
Calificaciones																													
1	X		X	X			X					X			X					X							7		
2					X	X				X						X						X		X			6		
3			X	X							XX				X			X									7		
4				X				X	X				X	X		X	X		X			X		X	X		11	31	2.71
Competencias No. 3																													
Calificaciones																													
1										X																	1		
2	X						X																				2		
3				X	X						X		X		X	X				X							7		
4			XX	XX		X		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		20	30	3.53
Competencias No. 4																													
Calificaciones																													
1							X			X											X						3		
2												X								X				X			3		

Competencias Genéricas	No. 15	No. 1	No. 5	No. 19	No. 4	No. 12	No. 40	No. 41	No. 42	No. 43	No. 44	No. 45	No. 46	No. 47	No. 48	No. 17	No. 26	No. 28	No. 34	No. 38	No. 39	No. 19	No. 10	No. 2	No. 31	Totales	Total encuestas	promedio
1				X			X																			2		
2					X							X											X			3		
3	X			X		X					XX		X	X	X	XX	X	X		X					X	14		
4			XX	X				X	X	X					X				X		X	X		X		11	30	3.13
Competencias No. 10																												
Calificaciones																												
1																												
2							X																			1		
3	X		X	X	X	X		X				X	X	X		X						X		X		12		
4			X	XX					X	X	XX				XX	X	X	X	X	X		X		X	X	17	30	3.53
Competencias No. 11																												
Calificaciones																												
1																												
2							X																X			2		
3				X	X			X		X		X	X	X		XX						X				10		
4	X		XX	XX		X			X		XX				XX		X	X	X	X		X		X	X	18	30	3.53
Competencias No. 12																												
Calificaciones																												
1																												
2							X																X			2		
3	X			X	X	X				X		X	X	X		XX						X				11		
4			XX	XX				X	X		XX				XX		X	X	X	X		X		X	X	17	30	3.50
Competencias No. 13																												
1							X																			1		
2	X										X							X					X			4		

Competencias Genéricas	No. 15	No. 1	No. 5	No. 19	No. 4	No. 12	No. 40	No. 41	No. 42	No. 43	No. 44	No. 45	No. 46	No. 47	No. 48	No. 17	No. 26	No. 28	No. 34	No. 38	No. 39	No. 19	No. 10	No. 2	No. 31	Totales	Total encuestas	promedio
3				X						X	X	X	X	X	X	X	X								X	10		
4			XX	XX	X	X		X	X						X	X			X	X	X	X		X		15	30	3.30
Competencias No. 14																												
1							X																			1		
2																										1		
3	X		X	X				X		X	X			X	X	X										8		
4	X		X	XX	X	X			X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X			X	18	28	3.54
Competencias No. 15																												
1							X																			1		
2	X											X												X		3		
3				XX		X		X		X	X			X	X	X	X		X		X				X	13		
4			XX	X	X				X		X		X		X		X		X		X			X		12	28	3.36
Competencias No. 16																												
1																												
2																												
3				X			X	X						X	X	X	X		X							9		
4	X		XX	XX	X	X			X	X	XX	X			X	X		X		X	X	X		X	X	20	29	3.69
Competencias No. 17																												
Calificaciones																												
1																												
2																								X		1		
3							X	X			X		X	X	X	X	X								X	9		
4	X		XX	XXX	X	X			X	X	X	X			X	X		X	X	X	X	X		X		20	30	3.63

Fuente: García y Márquez (2015)

Dentro de las competencias genéricas más sobresalientes según la tabla número (31) nivel de importancia de las competencias genéricas para la asignatura impartida por el profesor. La competencia más alta es la número uno (1) capacidad para comunicarse oral y por escrito en la propia lengua, con un porcentaje del 98,5% y la más baja en orden descendente con una calificación de 2,84 equivalente a un porcentaje del 71% en la competencia número (2) capacidad para comunicarse oral y por escrito en una segunda lengua.

Teniendo en cuenta la tabla número (32) nivel de importancia de las competencias genéricas en las evaluaciones estudiantiles de las asignaturas, la calificación más alta de 3,8 equivalente al 95% es la competencia número uno (1) capacidad para comunicarse oral y por escrito en la propia lengua, y la más baja tiene una calificación de 2,71 correspondiente a un porcentaje de 67,7% en la competencia número (2) capacidad para comunicarse oral y por escrito en una segunda lengua.

Lo anterior indica que tanto la competencia número (1) con la competencia número (2) tienen un mismo nivel de importancia en cuanto a calificación desde el punto de vista del profesor y desde el punto de vista de las evaluaciones estudiantiles.

Tabla 66.

Las cinco competencias Genéricas más importantes según opinión del profesor de su materia. Universidad de la Costa.

Orden	MATERIA																							Moda	Veces que se repite
	No. 2	No. 10	No. 4	No. 5	No. 12	No. 26	No. 15	No. 17	No. 28	No. 31	No. 34	No. 38	No. 41	No. 42	No. 43	No. 44	No. 45	No. 46	No. 47	No. 48	No. 19	No. 40	No. 39		
1	5	1		1-6	6	4	1	5-5	12	4	7	6	7	5	17	16-12	2	5	5	1	16-6-16	16	16	5	5
2	10	3		3-1	11	1	6	6-8	11	1	12	7	1	10	16	6-11	4	6	6	2	17-3-17	17	17	6	4
3	3	6		16-15	16	3	11	7-14	16	3	15	10	13	3	10	3-16	5	7	7	13	11-11-1	1	3	3	6
4	1	11		13-7	5	2	16	9-16	8	2	1	12	16	1	1	11-8	3	9	9	16	8-13-6	6	13	1	4
5	9	17		10-8	10	6	5	11-1	5	6	8	15	17	9	9	17-5	13	11	11	12	1-16-5	5	5	5	6

Fuente: García y Márquez (2015)

La representación gráfica que se muestra a continuación, define el orden de importancia de las competencias que a consideración de los profesores, son más necesarias para los estudiantes de contaduría pública en la Universidad de la Costa.

En primer lugar, después de un consolidado, como la gráfica lo muestra, el compromiso con los valores éticos y morales 13% seguido en segundo orden de importancia las competencias genéricas número 6, 17, y 1, Capacidad para la toma de decisiones, habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación, y capacidad para comunicarse oral y por escrito en la propia lengua, tienen cada una un porcentaje del 11%, lo mismo sucede con el cuarto lugar de importancia, donde las competencias número 1 y 16 (Capacidad para comunicarse oral y por escrito en la propia lengua y Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.) tienen el mismo porcentaje (11%).

En tercer y quinto lugar se encuentran las competencias número 3 y 5 (Capacidad para trabajar en equipo y Compromiso con los valores éticos y morales. Respectivamente) con un porcentaje del 16%.

Tabla 67.

Orden de importancia competencia genérica. Universidad Costa.

Orden de importancia	Nombre de competencia	Número de la competencia
1	Compromiso con los valores éticos y morales	5
2	Capacidad para la toma de decisiones.	6
	Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación.	17
	Capacidad para comunicarse oral y por escrito en la propia lengua	1

Orden de importancia	Nombre de competencia	Número de la competencia
3	Capacidad para trabajar en equipo.	3
4	Capacidad para comunicarse oral y por escrito en la propia lengua	1
	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	16
5	Compromiso con los valores éticos y morales.	5

Fuente: García y Márquez (2015)

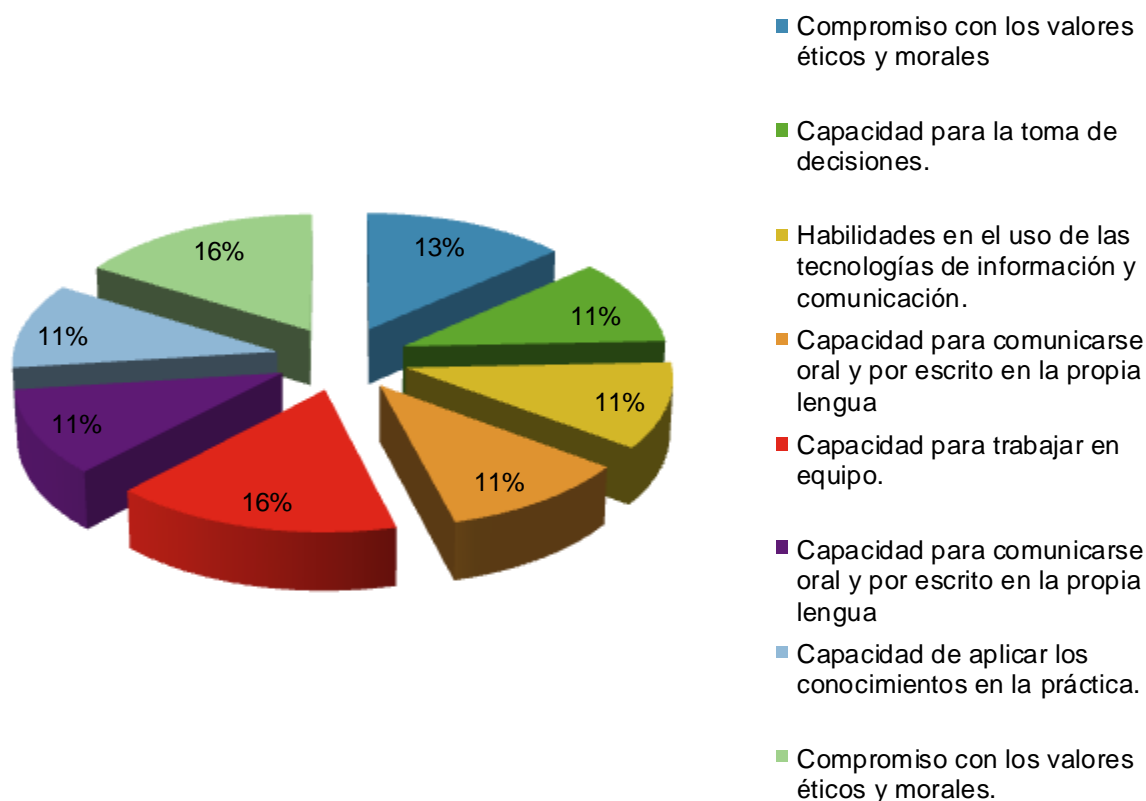


Figura 15. Universidad de la Costa. Nivel de importancia de las cinco principales competencias genéricas

Fuente: García y Márquez (2015)

Competencias Especificas	No. 2	No. 4	No. 5	No. 10	No. 12	No. 15	No. 17	No. 19	No. 26	No. 28	No. 31	No. 34	No. 38	No. 39	No. 40	No. 41	No. 42	No. 43	No. 44	No. 45	No. 46	No. 47	No. 48	Totales	Total encuesta	Promedio	
1																											
2	X			X	X							X	X				X								6		
3			XX				X	X	X		X				XX								X		8		
4		X				X	X	XX		X				X		X			XX	X	X	X	X		14	28	3.29
Competencias No. 22																											
Calificaciones																											
1																											
2	X						X						X		XX		X								6		
3			XX	X	X	X		X	X	X	X					X			X	X			X		14		
4		X					X	XX				X		X				X		X	X	X	X		9	29	3.10
Competencias No. 23																											
Calificaciones																											
1													X												1		
2	X			X													X								3		
3															XX										2		
4		X	XX		X	X	XX	XXX	X	X	X	X		X		X			XX	X	X	X	XX		23	29	3.62
Competencias No. 24																											
Calificaciones																											
1																											
2	X			X			X										X								4		
3									X		X	X							X						4		
4		X	XX		X	X	X	XXX		X			X	X	XX	X			XX		X	X	XX		21	29	3.54
Competencias No. 25																											
Calificaciones																											
1							X																		1		

Competencias Específicas	No. 2	No. 4	No. 5	No. 10	No. 12	No. 15	No. 17	No. 19	No. 26	No. 28	No. 31	No. 34	No. 38	No. 39	No. 40	No. 41	No. 42	No. 43	No. 44	No. 45	No. 46	No. 47	No. 48	Totales	Total encuesta	Promedio
1	X						X						X				X							4		
2				X																				1		
3			X					X								X							X	4		
4		X	X		X	X	X	XX	X	X	X	X		X	XX				XX		X	X	X	19	28	3.36
Competencias No. 34																										
Calificaciones																										
1	X			X			X						X				X							6		
2		X			X					X									X					4		
3			X			X			X		X				XX	X							X	8		
4			X				X	XXX				X		X					X		X	X	X	10	28	2.79
Competencias No. 35																										
Calificaciones																										
1							X																	3		
2				X																				2		
3		X			X	X									XX	X							X	6		
4			XX				X	XXX	X	X	X	X	X	X					XX	X	X	X	X	17	28	3.32
Competencias No. 36																										
Calificaciones																										
1				X													X							3		
2																										
3		X	X		X	X			X		X												X	8		
4			X				XX	XXX		X		X	X	X	XX	X			XX		X	X	X	17	28	3.39

Fuente: García y Márquez (2015)

Competencias Especificas	No. 15	No. 1	No. 5	No. 19	No. 4	No. 12	No. 40	No. 41	No. 42	No. 43	No. 44	No. 45	No. 46	No. 47	No. 48	No. 17	No. 26	No. 28	No. 34	No. 38	No. 39	No. 19	No. 10	No. 2	No. 31	Totales	Total encuesta	Promedio	
2						X	X												X	X		X	X			6			
3			XX	X									X	X	XX	XX	X				X				X	12			
4	X			XX	X			X	X		XX	X						X						X		11	29	3.17	
Competencias No. 22																													
Calificaciones																													
1							X																						
2						X					X				X	X		X		X				X			7		
3	X		XX	X				X			X	X	X	X	X	X	X				X				X	13			
4				XX	X				X										X					X		6	28	2.82	
Competencias No. 23																													
Calificaciones																													
1																					X						1		
2																								X			1		
3							X						X	X		X						X	X				6		
4	X		XX	XXX	X	X		X	X		XX	X			XX	X	X	X	X					X	X	21	29	3.62	
Competencias No. 24																													
Calificaciones																													
1																													
2																X			X				X				3		
3							X						X	X	X	X	X				X	X			X	10			
4	X		XX	XXX	X	X		X	X		XX	X			X			X		X				X		16	29	3.45	
Competencias No. 25																													
Calificacione8																													
1																X													
2												X										X	X				4		

Competencias Especificas	No. 15	No. 1	No. 5	No. 19	No. 4	No. 12	No. 40	No. 41	No. 42	No. 43	No. 44	No. 45	No. 46	No. 47	No. 48	No. 17	No. 26	No. 28	No. 34	No. 38	No. 39	No. 19	No. 10	No. 2	No. 31	Totales	Total encuesta	Promedio	
3	X						X						X	X		X	X				X				X	7			
4			XX	XXX	X	X		X	X		XX				XX			X	X	X				X		17	28	3.46	
Competencias No. 26																													
Calificaciones																													
1																X								X			2		
2							X					X												X			3		
3				X									X	X	X	X	X				X					X	7		
4	X		XX	XX	X	X		X	X		XX				X			X	X	X				X		16	28	3.32	
Competencias No. 27																													
Calificaciones																													
1																X											1		
2						X	X												X			X	X				5		
3	X		XX	X				X			X	X	X	X	XX	X	X				X					X	15		
4				XX	X				X		X							X		X				X		7	28	3.0	
Competencias No. 28																													
Calificaciones																													
1																											1		
2																											1		
3						X	X	X					X	X	XX	XX					X	X	X				10		
4	X		XX	XXX	X				X		XX	X					X	X	X	X				X	X	17	28	3.57	
Competencias No. 29																													
Calificaciones																													
1																					X						1		
2							X												X			X					3		

Competencias Especificas	No. 15	No. 1	No. 5	No. 19	No. 4	No. 12	No. 40	No. 41	No. 42	No. 43	No. 44	No. 45	No. 46	No. 47	No. 48	No. 17	No. 26	No. 28	No. 34	No. 38	No. 39	No. 19	No. 10	No. 2	No. 31	Totales	Total encuesta	Promedio	
3			X					X					X	X	XX	X					X					8			
4	X		X	XXX	X	X			X		XX					X	X	X					X	X	X	16	28	3.39	
Competencias No. 30																													
Calificaciones																													
1																											1		
2																					X						1		
3					X		X	X			X		X	X	XX	X		X			X	X					11		
4	X		XX	XXX		X			X		X	X				X	X						X	X	X	15	28	3.50	
Competencias No. 31																													
Calificacione8																													
1																													
2					X		X														X		X				3		
3				X							X		X	X	XX	X	X	X			X				X		11		
4	X		XX	XX		X		X	X		X	X				X			X				X	X		14	28	3.39	
Competencias No. 32																													
Calificaciones																													
1																					X						1		
2																				X			X				2		
3				X	X		X	X					X	X	XX	X	X				X	X			X		13		
4	X		XX	XX		X			X		XX	X				X		X						X		13	29	3.31	
Competencias No. 33																													
Calificaciones																													
1																X											2		
2							X															X	X				3		

Competencias Especificas	No. 15	No. 1	No. 5	No. 19	No. 4	No. 12	No. 40	No. 41	No. 42	No. 43	No. 44	No. 45	No. 46	No. 47	No. 48	No. 17	No. 26	No. 28	No. 34	No. 38	No. 39	No. 19	No. 10	No. 2	No. 31	Totales	Total encuesta	Promedio
3			X	X				X			X		X	X	XX	X		X			X					11		
4	X		X	XX	X	X			X		X						X		X					X	X	12	28	3.18
Competencias No. 34																												
Calificaciones																												
1						X					X					X			X	X			X			6		
2					X		X											X				X				4		
3	X		X	X				X					X	X	XX	X	X				X					11		
4			X	XX					X		X													X	X	7	28	2.64
Competencias No. 35																												
Calificaciones																												
1																X										1		
2							X															X	X			3		
3	X			X	X			X					X	X	XX	X					X					10		
4			XX	XX		X			X		XX	X					X	X	X	X				X	X	14	28	3.50
Competencias No. 36																												
Calificacione8																												
1																							X			1		
2																												
3	X		X		X	X	X						X	X	XX	X	X		X		X	X			X	15		
4			X	XXX				X	X		XX					X		X		X				X		12	28	3.36

Fuente: García y Márquez (2015)

De las competencias específicas que el cuerpo docente considera más importantes teniendo en cuenta la tabla número (34) nivel de importancia de las competencias específicas de las asignaturas impartidas por el profesor, la calificación más alta es de 3,62 equivalente a un porcentaje del 90,5% correspondiente a la competencia número (23) Habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera.

La competencia con calificación más baja en orden descendente es la competencia número (27) Valoración de oportunidades. Para emprender y controlar nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos, con una calificación de 2,87 perteneciendo a esta un porcentaje de 71,5%.

Desde el punto de vista de las evaluaciones estudiantiles de las asignaturas teniendo en cuenta los resultados arrojados en la tabla número (35) nivel de importancia de las competencias específicas en las evaluaciones estudiantiles de las asignaturas, la calificación más alta es de 3,62 con un porcentaje de 90,5% en la competencia número (23) Habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera. La calificación más baja pertenece a la competencia número (22) capacidad para elaborar, evaluar y controlar los proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones.

Se observa, que la competencia número (23) tiene el nivel más alto desde la perspectiva del docente comparado con las evaluaciones estudiantiles de las asignaturas, posicionándose en el mismo lugar en cuanto al resultado de calificación con 3,62 e igual porcentaje 90,5%. Por ultimo pero no menos importante, la Universidad de la Costa, trata de mantener un equilibrio en todas sus áreas, y las competencias específicas no han sido la excepción, al igual que otras universidades de renombre y talla nacional.

Tabla 70.

Las cinco competencias específicas más importantes según opinión del profesor de su materia. Universidad Costa.

Orden	MATERIA																						Moda	Veces que se repite.	
	No. 2	No. 10	No. 4	No. 5	No. 12	No. 26	No. 15	No. 17	No. 28	No. 31	No. 34	No. 38	No. 41	No. 42	No. 43	No. 44	No. 45	No. 46	No. 47	No. 48	No. 19	No. 40			No. 39
1	23	18	23	23- 23	31	28	23	22- 20	18	18	23	25	20	23		30	31	22	22	36	35- 35- 31	31	23	23	8
2	25	20	29	24- 30	36	21	24	23- 23	29	21	25	24	25	25		28	32	23	23	26	32- 18- 30	30	28	23 25	4 4
3	26	23	35	20- 31	32	24	20	26- 30	24	24	26	27	28	26		32	30	26	26	30	31- 20- 26	26	24	26	8
4	31	28	28	28- 20	30	26	32	28- 35	32	26	28	28	30	31		35	28	28	28	32	18- 26- 35	25	25	28	9
5	32	32	27	36- 35	28	30	28	33- 36	28	30	31	35	36	32		31	34	30	30	35	23- 26- 23	25	20	30	4

Fuente: García y Márquez (2015)

Tabla 71.

Orden de importancia competencia específica. Universidad Costa.

Orden de importancia	Nombre de competencia	Número de la competencia
1	Habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera.	23
2	Habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera.	23
	Valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de inversión.	25
3	Compromiso con la mejora e innovación de los procesos administrativos y contables	26
4	Utilizar las tecnologías de información en la gestión contable y financiera	28
5	Comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables.	30

Fuente: García y Márquez (2015)

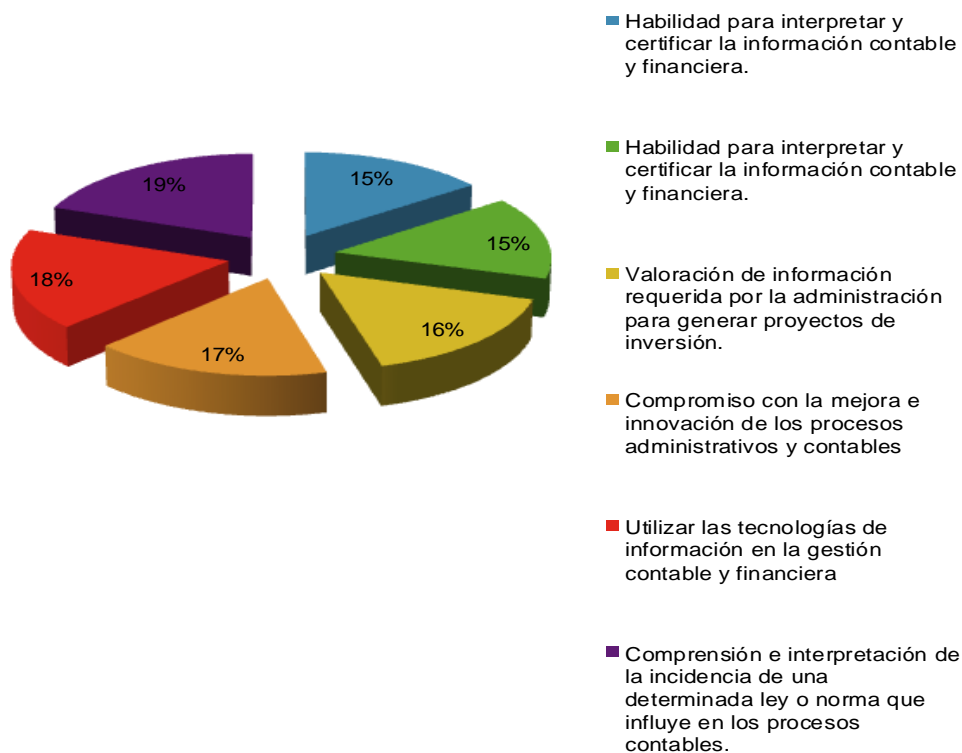


Figura 16. Universidad de la Costa nivel de importancia de las 5 principales competencias específicas.

Fuente: García y Márquez (2015)

El primer nivel de importancia con un 15% lo ocupa la habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera.

En el segundo nivel de importancia se tiene en consideración Habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera con un 15% y la Valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de inversión con un 16%. Luego sigue en tercer lugar compromiso con la mejora e innovación de los procesos administrativos y contables con un 17%.

Utilizar las tecnologías de información en la gestión contable y financiera, tiene un 18% de importancia en el nivel de valoración.

En quinto lugar, la comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables, son una característica que no puede pasar desapercibido para los estudiantes de contaduría pública de la universidad de la costa, pues como la gráfica número 16 lo muestra, obtiene un 19%.

En grandes rasgos y a manera de resumen, todas las consultas realizadas para la obtención de los resultados que se pudieron apreciar en este capítulo y en el capítulo anterior, fueron obtenidas de las tablas resultantes del instrumento implementado para el desarrollo de los objetivos. Los formatos para el desarrollo e implementación del instrumento se mostraran al final, en la sección de anexos.

Para esta parte final, como se mencionó al inicio del capítulo, se relacionan las consideraciones de cada director de programa en las universidades donde se aplicó la encuesta.

La Universidad de la Costa no participó, dado a que en el período de aplicación del instrumento el programa se encontraba sin Director, por lo que el resultado del promedio general,

en el nivel de importancia de cada competencia genérica puede verse afectada, Sin embargo, todas las competencias tienen en términos generales la misma calificación.

Ahora, si se analiza la tabla detalladamente por universidad, se puede ver lo siguiente:

1. El director de programa de la Universidad del Atlántico (Tabla N° 37: nivel de importancia de las competencias genéricas), considera que las competencias genéricas de la número dos (2) a la número diecisiete (17) tiene una calificación de dos (2) puntos, (en el rango de valores de uno -1- a cinco -4-), excepto la competencia número uno (1) que tiene una calificación de tres (3) puntos. Esto traduce, que el nivel de importancia de estas competencias debe ser más alto, para darle una formación integral al educando.

2. En la Universidad Autónoma, el director de programa considera que todas las competencias genéricas tienen en su nivel de importancia para el programa de contaduría pública tienen una calificación de cuatro (4). Esto indica, que la importancia que tiene las competencias para la formación del estudiante.

3. Para el director de programa de la Universidad Libre, las únicas competencias que tienen un poco más de relevancia que el resto son: la competencia número dos (2), la número cuatro (4), y la número nueve (9), correspondiente a la capacidad para comunicarse oral y por escrito en una segunda lengua, la habilidad de trabajar en un contexto internacional y las habilidades de investigación, respectivamente.

4. Como último participante de la tabla, la Universidad Simón Bolívar, en representación de su director de programa, consideró que las competencias genéricas expuestas en el instrumento, sin excepción tienen en su nivel de importancia tienen una calificación de cuatro (4) puntos.

Tabla 72.

Nivel de importancia de las competencias genéricas según los directores de programa de Contaduría Pública en las universidades de Barranquilla

Competencias Genéricas	Universidad del Atlántico	Universidad Autónoma del Caribe	Universidad de la Costa	Universidad Libre	Universidad Simón Bolívar	Resumen	Promedio
Competencias No. 1							3.75
Calificaciones							
1							
2							
3	X					1	
4		X		X	X	3	
Competencias No. 2							3.50
Calificaciones							
1							
2	X			X		2	
3							
4		X			X	2	
Competencias No. 3							3.50
Calificaciones							
1							
2	X					1	
3							
4		X		X	X	3	
Competencias No. 4							3.25
Calificaciones							
1						1	
2	X						
3				X		1	
4		X			X	2	
Competencias No. 5							3.75
Calificaciones							
1							
2							
3	X					1	
4		X		X	X	3	
Competencias No. 6							3.50
Calificaciones							
1							
2	X					1	
3							
4		X		X	X	3	

Competencias No. 7							3.50
Calificaciones							
1							
2	X					1	
3							
4		X		X	X	3	
Competencias No. 8							3.50
Calificaciones							
1						1	
2	X						
3							
4		X		X	X	3	
Competencias No. 9							3.25
Calificaciones							
1						1	
2	X						
3				X		1	
4		X			X	2	
Competencias No. 10							3.50
Calificaciones							
1							
2	X					1	
3							
4		X		X	X	3	
Competencias No. 11							3.50
Calificaciones							
1							
2	X					1	
3							
4		X		X	X	3	
Competencias No. 12							3.50
Calificaciones							
1							
2	X					1	
3							
4		X		X	X	3	
Competencias No. 13							3.50
Calificaciones							
1							
2	X					1	
3							
4		X		X	X	3	
Competencias No. 14							3.50
Calificaciones							
1							
2	X					1	
3							
4		X		X	X	3	

Competencias No. 15							3.50
Calificaciones							
1							
2	X					1	
3							
4		X		X	X	3	
Competencias No. 16							3.50
Calificaciones							
1							
2	X					1	
3							
4		X		X	X	3	
Competencias No. 17							3.50
Calificaciones							
1							
2	X					1	
3							
4		X		X	X	3	

Fuente: García y Márquez (2015)

Respecto a las competencias específicas, se desarrolló el siguiente cuadro (N° 38) de acuerdo al instrumento aplicado en las diferentes universidades, para determinar el nivel de importancia de acuerdo a la visión del director de programa.

Tabla 73.

Las cinco competencias específicas más importantes según los directores de programa.

Orden	Universidad Libre
1	23
2	31
3	28
4	30
5	18

Orden	Universidad Simón Bolívar
1	18
2	21
3	25
4	28
5	35

Orden	Universidad del Atlántico
1	18
2	23
3	22
4	25
5	28

Fuente: García y Márquez (2015)

De manera individual, cada universidad presenta diferentes criterios en cuanto a las competencias genéricas o específicas se refiere, la relevancia de cada una ellas depende exclusivamente de lo que el director, o docente considere importante para el desarrollo integral del estudiante, por esto es necesario de manera general tener en cuenta las competencias destacas por cada universidad en las tablas anteriores, según el instrumento utilizado. Sobre este aspecto, la Universidad Autónoma del caribe, no contestó estas preguntas (sobre las cinco competencias específicas más importantes).

Por último, después de haber hecho un recorrido por cada universidad, mediante las diferentes tabulaciones, producto de los resultados de la aplicación del instrumento; se obtiene conocimientos en los intereses particulares de cada institución universitaria.

Es importante destacar que las universidades en su esfuerzo de prestar una educación de alta calidad, presentan sus mejores cartas de presentación y aplicación de estrategias y competencias en las que el estudiantes se formará como profesional integral y multifacético, en las diferentes áreas de la contabilidad; pero es el estudiante a fin de cuentas, el que por mérito propio, vocación, dedicación, esfuerzo y disciplina forja su propio futuro, establece su posición en el mercado y el único responsable en colocar su nombre y profesión en la más alta categoría de profesionalismo. Es decir que, en realidad la universidad y los docentes son un apoyo que guía y orienta, pero no son meramente indispensables en el proceso de crecimiento personal-profesional por más estrategias, competencias genéricas y/o específicas que planteen.

Capítulo VII

7. Comparación entre las Competencias y las Estrategias Evaluativas empleadas en los Programas de Contaduría en las Universidades de Barranquilla

El compendio de estrategias didácticas bajo el concepto de competencias, pretende mostrar a través de un lenguaje claro las actividades y procedimientos encaminados hacia una labor docente eficiente, eficaz, en pro de la formación estudiantil, con la intención de fomentar un proceso de aprendizaje basado en el desarrollo de competencias.

El plantear estrategias como las señaladas en el instrumento aplicado a las universidades objeto de estudio, son nada más que herramientas de apoyo en la labor docente. Hoy por hoy, lo que se busca es la flexibilidad en el desarrollo de competencias, la adaptación rápida de las nuevas tendencias tecnológicas, la implementación de las nuevas leyes que definen el marco jurídico contable y la internacionalidad de dichos procesos.

En los últimos años tanto a nivel internacional como en Colombia la educación ha estado influenciada por diversas tendencias pedagógicas, producto de cambios científicos, sociales, culturales, económicos, tecnológicas entre otros, de tal manera que se necesita asumir esta nueva realidad y gestionar cambios significativos en el proceso de formación.

Desde esta mirada se puede deducir que tanto las instituciones como las personas deben adaptarse a este nuevo contexto, reto que la aceleración global y local les impone. Este constante cambio obliga a la educación como institución social a tomar un papel protagónico en éste nuevo contexto, asumiendo una visión sistémica para poder interrelacionar las múltiples variables que se derivan de este hecho y dar respuesta a estos cambios para tener oportunidad de adaptarse, mejorar y avanzar.

En un mundo con tendencia a la globalización total y cada día con más conocimiento e información, exige a las personas poseer competencias que les permitan adaptarse a su contexto, mejorar en su desarrollo para poder avanzar, y es evidente que es a través de una educación de calidad, como se les puede preparar para tal fin.

Pero para que se pueda lograr este objetivo se deben realizar cambios sustanciales en el proceso de formación, de tal manera que en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe centrarse en el desarrollo de competencias, fundamentadas en un nivel técnico, ético y socializador y en un nivel personal. Bajo esta óptica cada docente debe preocuparse por conocer el contexto actual de su ejercicio para promover el desarrollo de los estudiantes especialmente en las áreas específicas.

Es así como desde el área de la contaduría pública, el desarrollo de competencias se constituye en una de las tareas más importantes de los docentes cuando realizan su labor, pues es imperativo que se dote a los estudiantes con herramientas que les permitan apropiarse del conocimiento y la información, de nuevas habilidades y hábitos para usarlos de manera flexible y ética al momento de resolver situaciones problemas no solo del área, sino también de otros contextos.

La transformación de las universidades en cuanto al método que emplean en su interior para instruir a un estudiante, nos hace pensar en una nueva sociedad que ofrece la posibilidad de reformular el papel de la formación en la universidad.

Este proceso nos acerca a una universidad de calidad y de excelencia, dando respuesta a los retos de la sociedad y mejorando la actividad investigadora y formativa. Las universidades se encuentran en un proceso de mejora y evolución en cuanto sus contenidos programáticos y calidad en el cuerpo docente para desarrollar un modelo distinto, racional, dinámico y útil para aprender a aprender, ofreciendo oportunidades de construir y reconstruir el conocimiento de la

propia experiencia en el desarrollo de la formación. Muestra de eso se observa en las diferentes estrategias aplicadas para inculcar en los estudiantes y medir a través de evaluaciones, competencias genéricas y específicas contempladas en el capítulo anterior.

Por lo anterior, en este capítulo se hará una comparación entre las estrategias y las competencias enunciadas en el instrumento; donde a través de cuadros se podrá apreciar las estrategias que se aplican para lograr desarrollar ciertas competencias, en las diferentes universidades de Barranquilla:

Tabla 74.

Comparativo de competencias y estrategias en la Universidad Simón Bolívar.

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR	
Competencia genérica	Estrategias utilizadas
1. Capacidad para comunicarse oral, escrito en español.	1,2,4,6,7,8
6. Capacidad para toma de decisiones	1,2,3,4,5,6,7,8
8. Capacidad para analizar y sintetizar contexto	1,2,3,4,5,6,7,8
9. Habilidades de Investigación	1,2,3,4,5,6,7,8
10. Habilidad para trabajar de forma autónoma.	1,2,3,4,5,6,7,9
11. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	1,2,3,4,8,9
Competencia específica	Estrategias utilizadas
18. Capacidad para medir riesgos de los negocios en las organizaciones	1,3,4,6,7,8
19. Capacidad para controlar el sistema logístico integral.	1,3,4,6,7,9
22. Capacidad para elaborar, evaluar y controlar los proyectos empresariales en diferentes organizaciones.	1,3,4,5,6,8,9
23. Habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera	1,3,4,6,8,9
27. Valoración de oportunidades para emprender y controlar nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.	1,3,4,6,7,9
25. Valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de investigación o inversión.	1,2,3,4,6,8,9
28. Utilizar las tecnologías en la gestión contable y financiera	1,4,6,7,9
36. Capacidad del análisis del entorno (comportamiento económico, política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones.	1,2,3,4,6,8

Fuente: García y Márquez (2015)

Se puede observar claramente a través de este comparativo, que para lograr competencias genéricas como la capacidad de la comunicación oral y escrita; la capacidad para tomar decisiones; para planificar, organizar, ejecutar, controlar y analizar y sintetizar contexto, la Universidad Simón Bolívar emplea todas las estrategias descritas en el instrumento a excepción de la número nueve (9) correspondiente a la evaluación con base en las tecnologías de información TIC.

En el caso de las competencias específicas, como la capacidad de medir riesgos, interpretar información contable, la utilización de tecnologías en la gestión contable y financiera así como la valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de investigación o inversión, la universidad no emplea la estrategia número cinco (5) respecto a la evaluación de ejecuciones con matrices de valoración o rubricas.

Tabla 75.
Comparativo de competencias y estrategias en la Universidad Autónoma del Caribe.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARIBE	
competencia genérica	Estrategias utilizadas
1. Capacidad para comunicarse oral, escrito en español.	1,3,4,6,8
3. Capacidad para trabajar en equipo	1,3,4,6,8
5. Compromisos con los valores éticos y morales	1,3,4,6,8
13. Demostración de liderazgo	1,2,3,4,6,8
17. Habilidad en el uso de las tics de información y comunicación	3,9
competencia específica	Estrategias utilizadas
18. Capacidad para medir riesgos de los negocios en las organizaciones	1,3,4,6,7,8,9
20. Capacidad para desarrollar y gestionar el sistema de control interno	1,3,4,5,7,9
24. Capacidad para controlar los costos para información y control de la toma de decisiones.	1,2,3,4,5
26. Compromiso con la mejora de procesos administrativos y contables	1,3,4,6,7
27. Valoración de oportunidades para emprender y controlar nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.	1,2,4,6,7,8
28. Utilizar las tecnologías de información en la gestión contable y financiera.	3,9
36. Capacidad de analizar el entorno (comportamiento económico, política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones.	1,3,4,6,8

Fuente: García y Márquez (2015)

La Universidad Autónoma del Caribe, en el caso de las competencias genéricas uno (1), tres (3), y cinco (5), no utilizan las estrategias número dos (2), siete (7) y nueve (9), respectivamente a la evaluación con simulación, la evaluación con base en evidencias y la evaluación con base en las TIC; para la competencia demostración de liderazgo, omiten además de la siete (7) y la nueve (9), la número cinco (5), equivalente a la evaluación de ejecuciones con matrices; luego para la competencia en el uso de las TIC's, se centra en la e-evaluación respectiva a la estrategia número nueve (9). Respecto a las competencias específicas descritas en el cuadro, la universidad emplea con mayor frecuencia las estrategias número uno (1), tres (3), cuatro (4) y siete (7), correspondiente a la evaluación de situaciones reales, la evaluación mediante procesos de investigación, la evaluación integrada a lo largo del proceso de aprendizaje y la evaluación con base a evidencias recolectadas en portafolios de trabajo y bitácoras.

Tabla 76.

Comparativo de competencias y estrategias en la Universidad del Atlántico.

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO	
Competencia genérica	Estrategias utilizadas
1. Capacidad para comunicarse oral, escrito.	1,3,4,6,7,8
8. Capacidad para analizar y sintetizar contexto	1,2,3,4,5,6,7,8
16. Capacidad de aplicar conocimientos en la practica	3,4,6,8
13. Demostración de liderazgo	1,3,4,6,8
17. Habilidades en el uso de las tecnologías de información.	3,9
Competencia específica	Estrategias utilizadas
23. Habilidad para interpretar y certificar la información contable	1,2,4,6,7,9
25. Valoración de información requerida para generar proyectos de inversión	1,3,4,6,7,8
26. Compromiso con la mejora de procesos administrativos y contables	1,3,4,6,7,8
28. Utilizar las tecnologías de la información en la gestión contable y financiera	1,3,4,6,7,8,9
30. Comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables.	1,3,5,7,9
36. Capacidad de analizar el entorno (comportamiento económico, política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones	1,3,4,6,8

Fuente: García y Márquez (2015)

El tabla 75, indica que la Universidad del Atlántico, para lograr competencias genéricas como la capacidad para comunicarse de manera oral y escrita, la capacidad para tomar decisiones, la capacidad de analizar y sintetizar contexto, y la demostración de liderazgo; hace uso de todas las estrategias descritas en el instrumento a excepción de la numero nueve (9), correspondiente a la evaluación en base a las TIC. En las competencias específicas donde se desarrolla la habilidad para interpretar y certificar la información contable, el compromiso con la mejora de procesos administrativos, la valoración de información requerida para generar proyectos de inversión y la utilización de las tecnologías de información, no se tiene en cuenta la estrategia número cinco (5), equivalente a la evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas.

Tabla 77.

Comparativo de competencias y estrategias en la Universidad Libre.

UNIVERSIDAD LIBRE	
Competencia genérica	Estrategias utilizadas
1. Capacidad para comunicarse oral, escrito.	1,3,4,6,7,8
5. Compromiso con los valores éticos y morales	1,3,4,6,8
3. Capacidad para trabajar en equipo	1,3,4,5,6,8,9
5.Habilidad para trabajar en un contexto internacional	1,2,3,5,8,9,
7. Capacidad para planificar, organizar, clasificar, ejecutar y controlar	1,4,3,6,7,8
8. Capacidad para analizar y sintetizar texto	1,2,3,4,6,8
9. Habilidades de investigación.	1,2,3,4,5,8,9
10. Habilidad para trabajar en forma autónoma	1,3,4,6,8,9
17. Habilidades en el uso de las tecnologías de información.	3,9

Competencia específica	Estrategias utilizadas
18. Capacidad para medir riesgos de los negocios en las organizaciones.	1,3,4,6,8,9
20. Capacidad para gestionar sistema de control interno.	1,3,4,6,8,9
21. Habilidad para interpretar el marco jurídico.	1,3,4,6,8,9
22. Capacidad para elaborar, evaluar y controlar los proyectos empresariales en diferentes organizaciones.	1,3,4,5,7,9
26. Compromiso con la mejora de procesos administrativos y contables	1,2,3,5,8,9
28. Utilizar las tecnologías en la gestión contable y financiera.	3,4,6,7,9
30. Comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables.	1,3,4,7,8
31. Identificación y reconocimiento de las causas de un problema y establecimiento de alternativas de solución en las diferentes áreas de la profesión.	1,2,3,4,5,6,7,8,9
33. Capacidad para diseñar o controlar un sistema para la contabilización de intangible.	1,2,3,7,8,9
36. Capacidad de analizar el entorno (comportamiento económico, política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones	1,3,4,6,8

Fuente: García y Márquez (2015)

Según el análisis comparativo que se realizó en relación a las competencias y estrategias del instrumento utilizadas en la Universidad Libre de Colombia, se tuvo como resultado que para las competencias genéricas, compromiso con los valores éticos y morales, la institución aplica las estrategias uno (1), tres (3), cuatro (4), seis (6) y ocho (8), correspondiente a las estrategias evaluación en situaciones reales, evaluación integrada a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, evaluación con múltiples instrumentos o en varios momentos, evaluación auto evaluación, y mediante procesos de investigación o con base en problemas, respectivamente. No se utilizan para esta competencia las estrategias dos (2), cinco (5), siete (7) y nueve (9), correspondientes a evaluación con simulación; de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas; con base en evidencias recolectadas en portafolio de trabajo y bitácoras y la e-Evaluación o en base en TIC.

Para la competencia genérica capacidad para trabajar en equipo, no utilizan la estrategia dos (2) y siete (7), evaluación con Simulación, y con base en evidencias recolectadas en portafolio de trabajo y bitácoras; para las competencias que desarrollan capacidad para analizar y sintetizar texto, la capacidad para planificar, organizar, clasificar, ejecutar y controlar, y la habilidad para trabajar en forma autónoma, no acuden a la estrategia número cinco (5), equivalente a la evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas.

Respecto a las competencias específicas como la capacidad para medir riesgos de los negocios en las organizaciones, la capacidad para gestionar sistema de control interno, la habilidad para interpretar el marco jurídico, y la utilización de las tecnologías en la gestión contable y financiera, la universidad Libre no aplica la estrategia numero dos (2), y la numero cinco (5), correspondiente la evaluación con Simulación y la de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas.

Tabla 78.

Comparativo de competencias y estrategias en la Universidad de la Costa.

UNIVERSIDAD DE LA COSTA	
Competencia genérica	Estrategias utilizadas
1. Capacidad para comunicarse oral, escrito en español.	1,3,4,6,8,9
6. Capacidad para toma de decisiones	1,3,4,6,7,8
3. Capacidad para trabajar en equipo	1,4,3,6,8,9
5. Compromiso con los valores éticos y morales	1,3,4,6,8
16.Capacidad para aplicar los conocimientos en la practica	1,3,4,6,7,8
17. Habilidades en el uso de las tecnologías de información.	3,9

Competencia específica	Estrategias utilizadas
23. Interpretar y certificar la información contable y financiera	1,3,4,6,7,8,9
25. Valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de investigación o inversión	1,3,4,6,7,8
26. Compromiso con la mejora e innovación de los procesos administrativos y contables	1,3,4,6,7,8
28. Utilizar las tecnologías en la gestión contable y financiera	1,3,4,6,8
30. Comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables	1,3,4,6,8

Fuente: García y Márquez (2015)

En la Universidad de la Costa, se puede observar que en la aplicación de las estrategias para desarrollar competencias genéricas como la comunicación oral y escrita, la capacidad para la toma de decisiones, la capacidad para trabajar en equipo, el compromiso con los valores éticos y morales y la capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica, hacen uso de las nueve estrategias planteadas en el instrumento a excepción de la evaluación con simulación y la evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas; de igual forma sucede en el desarrollo de las competencias específicas, se omiten las mismas estrategias que no se utilizan para lograr competencias genéricas, y además la estrategia número nueve (9) la Evaluación, solo se aplica en la competencia específica número (23), para interpretar y certificar la información contable, como se muestra en el tabla 20.

Como se pudo apreciar en el capítulo V, las estrategias planteadas en el instrumento utilizadas por las diferentes universidades analizadas, son:

Estrategia 1: Evaluación en situaciones reales.

Estrategia 2: Evaluación con Simulación.

Estrategia 3: Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas.

Estrategia 4: Evaluación integrada a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Estrategia 5: Evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas.

Estrategia 6: Evaluación con múltiples instrumentos o en varios momentos.

Estrategia 7: Evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolio de trabajo y bitácoras.

Estrategia 8: Evaluación Auto evaluación y co-evaluación.

Estrategia 9: e- Evaluación o evaluación en base en TIC.

En conclusión, cada una de estas estrategias tiene un porcentaje de participación en la metodología de cada docente o universidad donde se aplicó el instrumento, se pudo observar que la más usada y más importante es la estrategia número uno (1), evaluación en situaciones reales. Sin embargo, haciendo un paralelo de relación respecto a las competencias genéricas y específicas, se observa que aquellas que se consideran de mayor relevancia (sin que influya el orden en que son mencionadas) son: la capacidad de comunicación, las habilidades en el uso de las tecnologías de información, el compromiso de los valores éticos y morales, y la capacidad de aplicar los conocimientos aprendidos en la práctica. Precisamente en este último punto, es donde se entrelazan las estrategias y las competencias para dar paso a una enseñanza y aprendizaje de calidad.

Capítulo VIII

8. Componentes de una Estrategia de Evaluación a estudiantes de Contaduría Pública que contemple Competencias Genéricas y Específicas acordes al Mercado

Teniendo en cuenta el cuarto objetivo específico de esta investigación, y en correlación a los resultados plasmados en el capítulo cinco (5), se darán a conocer y se procederá a enunciar los componentes de una estrategia de evaluación adecuada para estudiantes de contaduría pública, con las cuales se fortalezcan las competencias genéricas y específicas, que según la interpretación que se le puede dar a los resultados arrojados por el instrumento, obtuvieron una calificación baja (sea por su uso o su nivel de importancia); y así dar respuesta a las necesidades del mercado actual.

Retomando un poco los datos del capítulo cinco (5), estrategias de evaluación estudiantil por competencias, se encontró que la Universidad Autónoma del Caribe obtuvo una calificación de 3,10 en la estrategia número cinco (5), siendo esta la más baja; la Universidad del Atlántico obtuvo también una calificación baja (2,70) en la misma estrategia (numero 5); la universidad Libre obtuvo una calificación baja de 3,18 en las estrategias número 3 y 5; por último la Universidad de la Costa tuvo una calificación baja de 3,07 en la estrategia 3 y 7. Resultados que se pueden verificar en el capítulo correspondiente.

Se hace necesario recordar que el número de las estrategias corresponden a los siguientes nombres:

Estrategia 3: Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas.

Estrategia 5: Evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas.

Estrategia 7: Evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolio de trabajo y bitácoras.

Por lo anterior, se expondrán los componentes necesarios para fortalecer las estrategias descritas anteriormente, por ser aquellas con calificación más baja según los resultados arrojados en el instrumento, y así lograr una formación de mayor calidad y con alto grado de competitividad.

La evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas, asignada como estrategia número tres (3), plantea ciertos dilemas para el cuerpo docente, como por ejemplo: ¿Que evaluar?, ¿Cómo evaluar? y ¿Cuándo evaluar?, ya que las guías docentes y los planes de estudio, etc. están llenos de intenciones acerca de actitudes, valores y competencias, pero la mayoría de los estudiantes no adquirirán esas actitudes, valores y competencias si no son contingentes a su evaluación.

La evaluación es parte intrínseca del proceso formativo, lo moldea: “La evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje sino la de la evaluación” (Bordas y Cabrera, 2001, p. 25-48).

Si queremos que las competencias, actitudes, valores, no se queden en un nivel superficial, sino que sea interiorizado por los alumnos; el cuerpo docente tendremos que tomarnos muy en serio la evaluación con base en problemas, pues los hijos aprenden lo que los padres hacen, y no lo que los padres dicen; por lo tanto, los alumnos aprenderán que es importante aquello que en nuestra práctica docente se valore como importante, y esto debe ser dirigido a la solución de problemas.

En las reflexiones didácticas de hoy en día, ha tomado fuerza el concepto de evaluación “auténtica”, que se entiende como aquella que pretende que los estudiantes realicen tareas que

responden a demandas del mundo real, lo que implica aplicar de forma significativa el conocimiento y demostrar la posesión de habilidades y competencias, ejerciéndolas (Mueller, s.f.), y persiguiendo que los estudiantes trabajen sobre problemas complejos, empleando pensamiento crítico, sintetizando informaciones diversas, y encontrando soluciones originales. Este planteamiento de la evaluación despierta hoy día mucho interés entre los docentes y entre los planificadores de la enseñanza, quienes entienden que es mucho más idóneo para preparar a los estudiantes para las necesidades del mundo real.

La evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas (estrategia 5), Facilita la calificación del desempeño del estudiante en las áreas del currículo (asignaturas o temas) que son complejas, imprecisas y subjetivas, esto se realiza a través de un conjunto de criterios graduados que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o competencias logradas por el estudiante.

Por lo general se diseña de manera que el estudiante pueda ser evaluado en forma “objetiva y consistente”. Al mismo tiempo permite al profesor especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios con los que se va a calificar un objetivo que se ha establecido previamente, un trabajo, una presentación o un reporte escrito y todo aquello que esté de acuerdo con el tipo de actividad que desarrolle con los alumnos.

En el nuevo paradigma de la educación las rúbricas o matrices de valoración se están utilizando para darle un valor más auténtico o real, a las calificaciones tradicionales expresadas en números o letras y que nos sirve para averiguar cómo está aprendiendo el estudiante. El propósito es mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, no el efectuar una auditoría de estos, nos permite evaluar el proceso y el producto.

Según Zazueta H & Herrera L (2008, p.2), su importancia radica en que:

- En toda tarea que se les asigne a los alumnos deben de establecerse de forma clara y precisa los criterios que fundamentan los objetivos de enseñanza.
- Asegurar de forma precisa el nivel de aprendizaje que se desee de los alumnos.
- Los maestros pueden mejorar la calidad de su enseñanza al enfatizar y precisar los detalles particulares que consideren más pertinentes para garantizar trabajos de excelencia por sus alumnos.
- Permite a los maestros obtener una medida más precisa tanto del producto como del proceso de la ejecución de los estudiantes en diferentes tipos de tareas.
- Los estudiantes tienen una guía de forma explícita para realizar sus tareas de acuerdo a las expectativas de sus maestros.
- Facilita a que los estudiantes desarrollen mejor los conceptos y destrezas que requieren las tareas asignadas.

Las rúbricas o matrices de valoración se utilizan para múltiples y variadas actividades de aprendizaje, por lo que pueden ser de dos tipos:

Comprehensiva, holística o global - la que considera la ejecución de los estudiantes como una totalidad, cuando se valora la misma al compararse con los criterios establecidos, en este tipo de matriz de valoración el profesor evalúa la totalidad del proceso o producto sin juzgar por separado las partes que lo componen. (Moskal 2000, Nitko 2001. Citado por Zazueta H & Herrera L, 2008, p. 3).

Las matrices comprensivas se utilizan cuando pueden aceptarse pequeños errores en alguna de las partes del proceso, sin que ellas alteren la buena calidad del producto final. Son

más apropiadas cuando las actividades de desempeño requieren que el estudiante produzca una respuesta sin que necesariamente haya una respuesta única. El objetivo de los trabajos o desempeños que en esta forma se califican se centran en la calidad, dominio o comprensión generales tanto del contenido específico como de las habilidades que incluyen la evaluación en un proceso unidimensional.

Analítica, con la matriz de valoración analítica el profesor evalúa inicialmente, por separado, las diferentes partes del producto o desempeño y posteriormente suma el puntaje de estas para obtener una calificación total. (Moskal 2000, Nitko 2001. Citado por Zazueta H & Herrera L, 2008, p. 3).

Las matrices analíticas se prefieren cuando se solicita en los desempeños una respuesta muy enfocada, es decir para situaciones en las cuáles hay a lo sumo dos respuestas válidas y la creatividad no es importante en la respuesta. El proceso de calificación es más lento, especialmente porque se evalúan individualmente diferentes habilidades o características que requieren que el maestro examine el producto varias veces. Por eso tanto el proceso de elaboración como su aplicación requieren tiempo, haciendo posible crear un perfil de las fortalezas y debilidades específicas de cada estudiante con el fin de establecer un curso de acción para mejorar éstas últimas.

La estrategia número siete (7), evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolio de trabajo y bitácoras, se caracteriza porque el proceso de evaluación abarca todo lo que se pretende estandarizar (criterios, indicadores, evidencias propiamente dichas) para contar con referentes básicos a la hora de evaluar.

Ruiz (2008), expresa: “El proceso de formación implica lograr avances y cualificación en el terreno de la sensibilidad, la autonomía, la inteligencia y la solidaridad, esferas estas que

remiten a las dimensiones cognitivas, actitudinales y procedimentales de las acciones que se realizan como parte del desempeño. Esos avances sólo pueden ser constatados a partir de evidencias, es decir de pruebas que debe ir aportando el estudiante para demostrar que esos avances se están dando niveladamente como parte de su tránsito hacia el logro de mayores niveles de competencia. Si las dimensiones del accionar son cognitivas, actitudinales y procedimentales, entonces se requieren evidencias de cada una de esas dimensiones; de ahí que se aluda a evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto. Aunque algunos autores prefieren aludir a evidencias de saber, más que de conocimiento y aluden que el saber es más abarcador, ya que insta a que se tengan en cuenta las habilidades cognoscitivas y de metacognición, (Tobón 2006), es decir habilidades implicadas con las destrezas intelectuales y con las estrategias de autogobierno a las que alude Gagné (1987).”

De igual manera (Ruiz 2008. Citado por Monsalve, 2004, p. 10) hace algunas consideraciones en lo que debe incluir las evidencias de cada tipo:

Las evidencias de desempeño: Las evidencias de desempeño son pruebas en torno al manejo que el sujeto hace de procedimientos y técnicas para realizar una actividad o tarea o para resolver un problema.

Recordemos que en el desempeño los sujetos deben poner en acción recursos cognitivos (del conocer), recursos procedimentales (del hacer) y recursos afectivos (del ser); todo ello en una integración que evidencia que no se está frente a un hacer por hacer, sino en una actuación que evidencia un saber hacer reflexivo (porque se puede verbalizar lo que se hace, fundamentar teóricamente la práctica y evidenciar un pensamiento estratégico, dado en la observación en torno a cómo se actúa en situaciones impredecibles, es decir, situaciones que requieren de alternativas propias de un pensamiento divergente).

Dentro de las evidencias del desempeño se puede y debe atender a lo siguiente:

- Evidencias relacionadas con el control emocional y la motivación para enfrentar la tarea y afrontar posibles fracasos o frustraciones.

- Perseverancia para persistir en las actividades pese a las dificultades y atención continuada.

- Discriminar entre lo importante y lo secundario.

- Mostrar iniciativa en la toma de decisiones y anticipación de hechos.

Mostrar actitud creativa e imaginación, como una manera de percibir el medio.

- Análisis de situaciones complejas a partir de identificar problemas, planificar y organizar cómo va a solucionarlo.

- Mostrar un razonamiento crítico y un pensamiento sistémico superando la imagen de visión compartimentada de la realidad.

- Actuar para solucionar problemas explorando soluciones diferentes y distinguiendo causas y consecuencias.

- Mostrar que hace uso eficiente de recursos, informáticos, matemáticos y del tiempo.

- Muestra seguridad en el uso de técnicas y conocimientos.

- Muestra sentido de cooperación a través del saber escuchar y saber redirigir cuando el caso lo requiera.

- Muestra buenos hábitos de trabajo

Evidencias de conocimientos: Las evidencias de conocimiento deben proyectarse en dos direcciones fundamentales:

- 1) Cómo se están comportando los niveles de competencia a nivel interpretativo, argumentativo y propositivo frente a determinados problemas. Para ello debemos ver cómo

identifica (describe, ejemplifica, relaciona, reconoce, explica, etc.); la forma en que argumenta (plantea una afirmación, describe las refutaciones en contra de dicha afirmación, expone sus argumentos contra las refutaciones y arriba a conclusiones para corroborar la afirmación inicial) y la forma en que propone a través de establecer estrategias, valoraciones, generalizaciones, formulación de hipótesis, respuesta a situaciones, etc.

2) El conocimiento y comprensión de conceptos, teorías, procedimientos, técnicas y todo aquello que evidencia que el desempeño no ha sido casual, para lo cual debe evidenciar además, que está informado, que ha buscado información para hacer juicios multidisciplinares y combinar el conocimiento, que puede comunicarse de manera fluida, coherente y en función de los receptores, que tiene técnicas de estudio, reflexión y autoevaluación.

El proceso de autoevaluación es clave y debe arrojar evidencias del nivel de atribuciones causales que tiene el estudiante, es decir, si al analizar las causa de sus fracasos siempre lo atribuye a causas externas a él, también si sucede lo contrario, o sea, sólo se atribuye las causa a sí mismo, ambos extremos requieren de ser tratados, pues son extremos que no arrojan una visión real de la realidad y ambos pueden contrarrestar las posibilidades de cambio.

La autoevaluación debe encaminarse también hacia cómo se vienen dando en el sujeto sus procesos de autorregulación para planificar, ejecutar monitorear o supervisar y evaluar sus acciones. Tanto las evidencias de desempeño como las de conocimiento debe atender a evidencia actitudinales relacionadas con el espíritu autocrítico, la adaptación a circunstancias cambiantes, control emotivo, actitud curiosa y observadora, capacidad de abstracción que le permita interpretar y valorar con pensamiento lógico y crítico, así como actuar con responsabilidad y flexibilidad, mostrando cooperación, socialización, respeto a los otros y a la diversidad y todo aquello que eleve los niveles de empatía y comunicación interpersonal.

Las evidencias de producto: Se han limitado las evidencias de producto a creer que consiste en la entrega del producto en sí. Esto conduce a un error lamentable en el proceso de formación y afecta la verificación de las evidencias de aprendizaje, pues no se trata de que entreguen un ensayo, un plano o una maqueta, por ejemplo, sino de permitir que el producto evidencie que hay dentro de ello para poder determinar cómo se ha dado el aprendizaje en relación con el contexto de aplicación y específicamente cómo se ha dado la congruencia entre contexto de aprendizaje y contexto de aplicación, que no es más que el logro de correspondencia entre lo que se enseña y lo que se aprende.

Las evidencias de producto están implicadas en las finalidades de la competencia, por tanto no es cualquier producto, sino aquel que tiene que ver con el campo de acción y los requerimientos del contexto de aplicación. Por tanto puede concretarse en planos, ensayos. Diseño de estrategias, etc.

Este cuerpo de evidencias debe ser del dominio de los alumnos y constituyen la fuente de la cual se podrán elaborar rúbricas, las cuales están dadas por una matriz de valoración muy útil para la evaluación de tipo promocional y de certificación. Las rúbricas serán objeto de tratamiento en el texto dedicado a la evaluación de competencias.

No puede olvidarse (Monsalve, 2004, p. 13), que el acopio de evidencias forma parte de un proceso de verificación que ha de posibilitar medir y luego valorar, pues verificar, medir y valorar forman parte de las habilidades del docente para resolver problemas relacionados con la calificación y la evaluación de los niveles de competencia alcanzados por sus alumnos.

Conclusión y Propuesta

Después de recorrer las instituciones universitarias aplicando el instrumento objeto de estudio para analizar si los estándares internacionales de educación (cuadro 2), se aplican en la proceso de formación profesional al estudiante de contaduría pública, se puede llegar a un punto donde básicamente el foco del asunto recae en igualdad de responsabilidad en profesores y estudiantes.

Las instituciones en su afán de obtener un programa de calidad y reconocimiento en el mercado, aplican en teoría toda la reglamentación de carácter administrativa y operativa que exigen las políticas nacionales y extranjeras para prestar un servicio de aprendizaje competitivo, pero la falencia del modelo educativo actual se observa es a la hora de poner en práctica los conocimientos obtenidos a lo largo de la carrera. Por este motivo es que se hace realmente necesario un nuevo paradigma de enseñanza basada además del concepto, en la práctica y la evaluación continua. La orientación previa al estudiante y acompañamiento durante el proceso de formación, principalmente en sus inicios, es indispensable para evitar la deserción y cambios en los programas profesionales, ya que uno de los principios de competencia es hacer y trabajar en lo que a la persona le gusta y se siente apasionado, esto aunque parece estar fuera de lugar a nuestro tema, marca un precedente importante en el resultado final si se quiere calificar un profesional. Sí, es muy diferente ver un abogado que le apasione su profesión a otro que tuvo que escoger esa carrera porque no tuvo más opciones.

Por otro lado, de acuerdo al texto relacionado con la convergencia a las normas internacionales de información financiera (NIIF) en Colombia, donde sobre orientaciones pedagógicas pretenden ofrecer un marco metodológico, un conjunto de métodos de enseñanza y

un panel de métodos de evaluación dirigidos a la enseñanza de las NIIF y las NIA. Estos documentos desarrollan ejemplos del proceso de enseñanza – aprendizaje desde la definición de los objetivos de aprendizaje, el diseño de métodos de enseñanza desde la definición de los objetos de aprendizaje, el diseño de métodos de enseñanza y la propuesta de métodos de evaluación. Por esta razón, resulta indispensable que las instituciones universitarias cuenten con un certificado de calidad y acreditación a la hora de prestar un servicio de formación profesional.

Este enfoque de acreditación y estrategia educativa basada en conceptos (descrito en los documentos de orientación pedagógica), establece la tipología de contenidos y los enfoques de enseñanza con base en su complejidad y en el grado de criterio profesional requerido. Sin embargo, la formación de los contadores públicos requiere no solo el aprendizaje de conocimientos. También exige el desarrollo de competencias intelectuales, el entrenamiento de habilidades profesionales, la formación de valores, ética y actitudes que exigen de los programas educativos la incorporación de enfoques sustentados en el modelo pedagógico de competencias y que en el ámbito de la información financiera encuentran una referencia obligada en las normas internacionales de educación emitidas por la federación internacional de contadores (IFAC, por sus siglas en inglés).

Las conclusiones desde el marco general se han relacionado de la siguiente manera, que den respuesta y puedan complementar las preguntas de la investigación planteadas al inicio del estudio, que toma como referentes lo conceptualizado Ruth Lorenzana Flórez, en su investigación titulada “La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria” en donde expresa que los resultados de esa investigación contempla el modelo de un sistema de evaluación de los aprendizajes en donde integraron los referentes teórico-metodológicos propios del enfoque curricular basado en competencias, también aspectos

de Camperos Mercedes, en su artículo científico titulado "La evaluación por competencia, mitos, peligros y desafíos", en donde se presenta y tiene como objetivo evaluar competencias teniendo en cuenta su concepción y ejecución del proceso de formación de los profesionales universitarios, donde manifiesta como resultado que la mejor opción para quienes están comenzando o no se han incorporado al trabajo por competencias, es examinar, estudiar, reflexionar, investigar e incursionar en el trabajo pedagógico, bajo este enfoque como un todo orgánico, desde su definición, estructuración, ejecución y evaluación, a fin de verificar en la práctica y se cumplen las bondades que se le atribuyen de dicha evaluación, y si es inviable y debe ser sustituido el método de evaluación que ha sido aplicado por otro que responda a nuestras necesidades y principios, por esto y en desarrollo de lo que concierne a la evaluación por competencias también se toman apartes de María José García San Pedro, en su tesis doctoral titulada "Diseño y validación de un modelo de evaluación de competencias en la universidad", en donde se plasma el objetivo fue diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad, en donde señala el estudio de casos recoge las experiencias, el saber lo que contribuye, a conformar un corpus de conocimiento relacionados con la actualidad y como resultado principal, se obtiene el diseño y validación del modelo de evaluación de competencia en la universidad.

Bajo el contexto de los aspectos de evaluación por competencias , Larraín, Ana María y González F, Luis Eduardo en su artículo científico "Formación Universitaria por Competencias en la Universidad de Chile", desde una visión holística se plantea que la formación promovida por la Universidad, no solo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino más bien partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de atributos como habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y

valores, encaminadas al desarrollo de tareas o acciones intencionales que se realicen simultáneamente dentro del contexto y la cultura del trabajo.

Por lo anterior, la propuesta que se ha desarrollado después del estudio y análisis hecho en las universidades donde se aplicó el instrumento en donde el resultado del análisis realizado a la Universidad del Atlántico, la Universidad Autónoma del Caribe, la Universidad de la Costa, la Universidad Libre y la Universidad Simón Bolívar coincidieron todas que al momento de los docentes al practicar las evaluaciones utilizan la estrategia número uno, evaluación en situaciones reales o auténticas, por ello sería importante considerar y tener en cuenta la percepción clara como el de implementar laboratorios simulados en cada institución universitaria donde se puedan realizar prácticas relacionadas a procesos contables tanto para entidades del sector privado como el sector oficial y entidades sin ánimo de lucro, aplicando estrategias de evaluación, llevando al estudiante a las empresas con el fin de que se empalme lo teórico con lo práctico y se haga una estrategia de evaluación continua en el sitio de trabajo, según la labor desempeñada por este y de acuerdo a la necesidad de la compañía.

Este sistema de aprendizaje en donde fluya lo teórico –metodológico propios de un currículo basado en competencias, se convierte en una herramienta fundamental e indispensable para orientar de manera eficiente, correcta y oportuna el quehacer universitario. Con esto se busca desarrollar un proceso que permita ofrecer información esencial no solo para el docente sino para el estudiante al momento de la toma de decisiones, sino también, para todos los participantes en el propósito de enseñar, quiere decir que consiste en hacer el proceso de la observación de los estudiantes y proponer diferentes y distintas conveniencias para el más alto desempeño de una competencia. Es por ello que el modelo pedagógico de la Universidad del Atlántico, Universidad Autónoma del Caribe, Universidad de la Costa, Universidad Libre y de la

Universidad Simón Bolívar deben construir e implementar un currículo capaz de direccionar todos los esfuerzos hacia el desarrollo de las competencias en donde además de las evaluaciones por competencias que permita utilizar los recursos existentes, materiales y tecnológicos, físicos e intelectuales, cognitivos y emocionales de manera óptima y racional, capaces de aumentar al máximo la dimensión humana, capaz de conocer, interpretar y transformar la realidad.

Por otra parte, esa re direccionar del modelo pedagógico y los aspectos curricular conduce al docente, a un estado de cambios actitudinales con respecto a su propio quehacer pedagógico o más bien su práctica pedagógica, ya que conforme a ello, se deben remover las programaciones y estrategias subsiguientes para el logro de los resultados de aprendizajes propuestos.

Como se logra ver a simple vista existe escasa evidencia empírica sobre la puesta en práctica del modelo de evaluación de los aprendizajes tal como lo prescribe el enfoque en las aulas de clase, este escenario ofrece, la oportunidad de experimentar aún más en distintos contextos y escenarios para ir perfeccionando el aprendizaje. También es importante conocer que la evaluación de los aprendizajes se ha convertido en uno de los temas de mayor trascendencia para el estudio de la mejora de la calidad de los procesos educativos que acompañada con la recogida de datos, el análisis de la información, y la presentación de los resultados ofrece una oportunidad para proporcionar información útil en la promoción de políticas educativas o la contextualización de la experiencia de otros espacios tanto dentro de la Universidad como en instituciones empresariales. Por estos aspectos es portante mirar las políticas que educativas mundiales han enfatizado la necesidad de modificar las prácticas de evaluación de tal manera que se centren en los aprendizajes de los estudiantes y sus resultados, a la vez, que se utilice como una herramienta clave en la construcción de conocimientos y como medio de desarrollo autónomo. Este aspecto, se centra como uno de los ejes y pilares esenciales para la transformación de la educación superior.

Referencias

- Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Villa del Mar, Chile.
- Álvarez, J. (1999). La Enseñanza de las ciencias sociales, nuevos tiempos nuevos retos, En: Revista Educación y participación, N° 1 Facultad de Educación Universidad del Atlántico, páginas 23-30.
- Álvarez, J. (2008). Evaluar Para Conocer, Examinar, Para Excluir. Madrid. Morata.
- Blanco, A. (2009). Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior, Madrid
- Blanco, A. P. y otros. (2006) (compiladores) Estrategias psicopedagógicas contemporáneas 1. Chihuahua, México. Ediciones Centro de Investigación y Docencia, Secretaria de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua
- Blanco, A. P. y otros, (2006). Estrategias Psicopedagógicas contemporáneas 1, Chihuahua México.
- Bordas, M.; Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Revista Española de Pedagogía, (218), 25-48.
- Bujan, K. (2011). La evaluación de Competencias en la Educación Superior, Bogotá D, C.
- Bujan, K.; Rikalde, I.; Aramendi, P. (2011). La Evaluación de Competencias en la Educación Superior – las rúbricas como instrumentos de evaluación, Ediciones De La U, Edefarma, Bogotá.

Cabarcas, F.; García, J.; Gómez, M.; Gutiérrez, E.; Landazury, F.; Olivera, M.; Padilla, J. (2005). Informe de Condiciones Mínimas de Calidad con Mejoras Realizadas en el Programa de Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Económicas Universidad del Atlántico Barranquilla.

Carrizosa, P.; Gallardo, E. (2011). Autoevaluación, Coevaluación Y Evaluación De Los Aprendizajes. Barcelona, Huygens

Cerda, H. (2000). La Evaluación Con Experiencia Total, Logros, Objetivos, Procesos, Competencias y Desempeño. Cooperativa Editorial Magisterio.

Clavijo, G. (2008). La evaluación del proceso de formación. Cartagena Colombia.

De Alba, A. (1991). Evaluación Curricular. Editorial Parelos. México.

Decreto 2566 de Septiembre 10 del 2003 Del Ministerio de Educación Nacional (MEN) por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de Educación Superior y se dictan otras disposiciones.

Decreto 1295 del 3 de Abril del 2010 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 del 25 de Abril del 2008 y la oferta de desarrollo de programas académicos de Educación Superior.

Decreto 1962 de 1969 (Noviembre 20) por el cual se establece la enseñanza media diversificada en el país.

Decreto 1860 de Agosto 3 de 1964 por el cual se reglamenta la ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Emanados de la presidencia de la república. Firmado también por el ministro de educación nacional.

- Díaz, A. (1987). Problemas Y Ritos Del Campo De La Evaluación Educativa. Revista Perfiles Educativos. México (37).
- Díaz B., Á. (1997). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa; Revista Perfiles, México (37).
- Estevez, C. (1997). Evaluación integral por proceso: una experiencia construida desde y en el aula. Bogotá Magisterio.
- Fandos, M.; González, A. y Jiménez, J. (2009) Innovación Didáctica. En: MEDINA RIVILLA, Antonio, (editor), Didáctica, formación básica para profesionales de la educación. Madrid, Editorial Universitaria.
- Fenwick, S.; Parsons, J. (1999). "Incorporating Peer Assessment in Adult Education". [Documento disponible en Internet en <http://www.ualberta.ca/~tfenwick/ext/pubs/peereval.htm>]. Recuperado el 10 de agosto del 2016.
- Flórez, R. (2012) La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria para optar para recibir el título de doctor de filosofía (Dr. Phi). Honduras Centroamérica. Tesis doctoral.
- García R., J.A. (2011). Redalyc: "Modelo Educativo Basado en Competencias: Importancia y Necesidad.
- Gimeno, J. (2000). Pedagogía Por Objetivo: obsesión por la eficiencia. Morata. Madrid.
- Giordan, A. (1998) La corriente Didáctica. En: Avanzini, Guy (Coordinador) La pedagogía hoy. México, Fondo de Cultura Económica. Páginas 189-211.

- Gojman, S. y Segal, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la “trastienda” de una propuesta. En: Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comp.). Didáctica de las ciencias sociales II, teorías con prácticas. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Gómez, A.; María, J. (2007). La Investigación Educativa Claves Teóricas, UNAD Editorial Mc Graw Hill.
- Guzmán, M. (2010). Curriculum Orientado al Desarrollo de Competencias. El caso de la UCSH Universidad Católica Silva Henríquez, salesiana. Documento de apoyo curricular Santiago.
- Guzmán A., I.; Marín U., R.; Castro A., G. (2010). Artículo: “La competencia y las competencias docentes, reflexiones sobre el concepto y la evaluación”. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.
- Glosario Modelo Curricular del Instituto Tecnológico de Sonora. Tercera versión de mayo del 2004. Extraída el 20 de septiembre del 2006 desde: <http://www.itson.mx/cda/innovacioncurricular/documentosbasicos/GLOSARIO.pdf>
- Hernández, P.; Fernández, C. (1997) Metodología de la Investigación, Editorial Mc Graw Hill 5ta edición.
- Tobón, S.; Rial S., A.; Carretero, M.A.; García, J.A. (1998). Competencias, calidad y Educación Superior. Alma mater, Magisterio Cooperativa Editorial, 1ª Ed.
- Kyale, (2007). En Verdejo, P. (Coord.), Encinas, M. 2, Trigos L. 3.). Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias. La formación Humanística ‘Una Mirada Desde la Óptica de la Disciplina Contable’ Artículo Revista Asfacod Año 4 # 5 – 2000

Landázuri, F.; Lizarazo, A. (2000). Estrategias pedagógicas para evaluación de aprendizajes significativas en el desarrollo de competencias en el programa de contaduría técnica de la corporación instituto de artes y ciencias.

Ley 088 del 22 de Enero de 1976 dictado por el congreso de la república por el cual se reestructura el sistema educativo colombiano, en su artículo 8 se establece la promoción automática de un grado a otro como mecanismo de promoción en básica primaria, en todas las instituciones de educación formal del país.

Ley 30 de 1992, Congreso General de la República, por el cual se organiza el servicio público en la Educación Superior, Diciembre 18 de 1992.

Ley 749 del Julio 19 /2002 dictada por el Congreso de la República por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior en las modalidades de formación técnica – profesional y tecnológica y se dictan otras disposiciones.

Ley 1188 del 25 de Abril del 2008 dictada por el Congreso General de la República por la cual se regula el registro calificado de programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones.

López, N. (1995). La Reestructuración curricular de la Educación Superior hacia la Integración del saber, editorial Presencia Ltda.

Lorenzana F., R. (2012). La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria.

Maldonado, M. (2002). Las competencias una opción de vida, Metodología Para El Diseño Curricular, Editorial ECAE Ediciones.

- Marín, R.; Guzmán, I.; Márquez, A.; Peña, M. (2013). Formación Universitaria: la evaluación por competencia docente en el Modelo DECA. Vol. 6, N° 6. Universidad Autónoma de Chiguagua, México. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Méndez, C. (2004). MBA Metodología Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación, Editorial Mc Graw Hill, Tercera Edición.
- Mi Kim, Y. (1989) Fundamentos y Prácticas del Currículo. Publicados en Mayo 1989 por el Programa Regional de Educación en Población (UNESCO-FNUAP). Apartado Postal 68394, Caracas 1062 A, Venezuela.
- Mueller, J. (s.f.). What is authentic assessment? En: <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>. On Purpose Associates (s.f.). Authentic Assessment. En: http://www.funderstanding.com/authentic_assessment.cfm.
- Murcia, J. (1995). Proceso Pedagógico Y Evaluación Ediciones Antropus. Bogotá.
- Ortiz, A. (2007). Pedagogía y Docencia Universitaria. Hacia una Didáctica de la Educación Superior. Bogotá, Ediciones Cepedid. Capítulo VI: El arte de enseñar en la Universidad: ¿Cómo preparar y desarrollar clases de calidad? Páginas 98-116. .
- Payer, M. Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget. Universidad Central De Venezuela. Facultad De Humanidades y Educación, Escuela De Educación, Departamento De Psicología Educativa
- Pérez C., J. (2012). Revista Avanzada Científica. Competencias Laborales, Racionamiento del Concepto, Métodos para evaluarlas, medirlas y caracterizar a las personas. Guantamano, Cuba. Vol. 15, N° 1.
- Quintana, J. (1999). Plan de Estudios Fundamentados Por Competencias, Bogotá D.C.

Ramírez, D.; Gartner, M.; Bernal, J.; Zapata, Á.; Vallejo, F.; Prieto, P. y Longeback, C. (2013). (Miembros del Consejo Nacional de Acreditación). Lineamientos para la acreditación de programas de Pregrado de Consejo Nacional de Acreditación, Bogotá D.C.

Ramírez, J.; Santander, E. (2003). Instrumentos de evaluación a través de competencias. Santiago.

Resolución 1591 de 1951 del Ministerio de Educación Nacional

Resolución 2980 del ICFES, Noviembre de 1985

Resolución 2004 del ICFES, 1989

Resolución Numero 3459 de Diciembre 30 del 2003 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) por el cual se definen las características específicas de calidad para los programas de formación profesional de Pregrado en Contaduría Pública.

Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona, Graó

Scriven; Tyler P2; Porlan P3; Clavijo G. (2008). La evaluación del proceso de formación. Cartagena.

Stanford, P. (2014). Ganar Por Suerte Evaluación De Decisiones Estratégicas.

Sluijsmans, D.; Dochy, F.; Moerkerke, G. (1999). "Creating a Learning Environment by Using Self-, Peer- and Co-Assessment". Learning Environment Research, 1, págs. 293-319.

- Tibaduiza, O. (2013). Técnicas de Evaluación Por Competencias Herramientas de Evaluación Virtual, ABC del Educador, Primera Edición.
- Tyler, R. (1973). `Principios básicos del currículo. Troquel. Buenos Aires.
- Valera. (2009), 4. En: Cardona y Hernández, 2009). Artículo: Nivel de desarrollo de las competencia en el programa de contaduría pública y evaluación del uso de ordenadores gráficos.
- Valero, G.; Patiño, R.; Duque, O. (2013). Competencias para el Programa de Contaduría Pública: una aproximación conceptual. Contaduría Universidad del Antioquia.
- Verdejo, P. (2012). Encinas Estrategias para la Evaluación de Aprendizajes complejos y Competencias, Bogotá D.C.
- Vergel, G. (1997). Metodología Un Manual para la Elaboración de Diseños y Proyectos De Investigación – Compilación y Ampliación Temáticas, Tercera Edición.
- Zapata, G.; Patiño, J.; Duque, O. (2013). Competencias para el programa de contaduría pública: una aproximación conceptual , primera versión, recibida en julio del 2013 y versión final aceptada en octubre 2013.
- Zazueta, H.; Herrera, L., (2008). Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa. Universidad Autónoma de Campeche. Mexico.
- Zuloaga, O. L. y otros. (1999). Pedagogía y Educación, una diferenciación Necesaria. En: Pedagogía y Educación. Bogotá, Fondo Editorial Magisterio.

REFERENCIAS COMPLEMENTARIAS

- Campo, M. (2008). Tesis doctoral. La evaluación por competencia, mitos, peligros y desafíos. Universidad Central de Venezuela. Caracas (Venezuela). Fecha de recepción 12/Mayo/2008.
- Cirigliano y Villaverde. (1996). Dinámica De Grupos Y Educación Componente Del PEI. Editorial Libros y Libros. Bogotá.
- Contreras, J. (2007). Investigación Contable orientaciones prácticas, Editorial Casa Editorial Antillas.
- Franco G., N. y Ochoa, L. F. (1997). La Racionalidad De La Acción En La Evaluación. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Fullana, C. (2009). Los modelos de simulación: una herramienta multidisciplinar de investigación. Universidad Pontificia de Comillas.
- García, M. (2010). Artículo solicitado por el comité editorial EDUCERE en 2007 especialmente para foro universitario. Tesis doctoral. Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la Universidad. Autor. Tesis doctoral. Director: Dr. Joaquín Gairin Sallan. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía aplicada. Facultad de ciencias de la educación, doctorado en calidad y procesos de innovación educativa. Bellaterra.
- Gessa, A. (2011). “La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias”. Revista de Educación, núm. 354, págs. 749-764.
- Herrera, M. (2001). “La evaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del Profesorado en Enseñanza Primaria”. OEI-Revista Iberoamericana de Educación.

[Disponible en Internet en <http://www.rieoei.org/evaluacion7.htm>]. Recuperado el 10 de agosto del 2016.

Mallart, J. (2009). Didáctica, perspectivas, teorías y modelos. En: Medina Rivilla, Antonio, (editor), Didáctica, formación básica para profesionales de la educación. Madrid, Editorial Universitaria. Páginas 29-66.

Méndez, C. (2001). M.B.A Metodología Diseño y desarrollo del proceso de investigación, editorial McGraw-Hill Interamericana S.A.

Nieves, J. (1994). Interrogar O Examinar Un Enfoque Sobre La Evaluación En El Medio Educativo. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

ANEXOS



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Instrumentos dirigidos a los docentes de los programas de contaduría pública de universidades en Barranquilla

El programa de Maestría en educación adscrito a la Facultad de Humanidades de la Universidad de la Costa (CUC), a través de la presente investigación persigue formular estrategias para la evaluación estudiantil por competencias en programas de Contaduría Pública de universidades en Barranquilla, para tal fin primero se busca conocer las competencias genéricas y específica declaradas y aplicadas por estas instituciones, segundo contrastarlas con las estrategias de evaluación implementadas, para finalmente formular estrategias de evaluación estudiantil por competencias para los programas de contaduría pública.

En cuanto a las competencias genéricas, se trata de identificar atributos compartidos que pudieran generar en cualquier profesión y que son considerados importantes por la sociedad. Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, entre otras, que son comunes a todas o casi todas las profesiones.



A continuación se presenta una serie de enunciados que tienen que ver con las **COMPETENCIAS GENERICAS Y ESPECIFICAS** que deben figurar en los Pensum y planes de la asignatura o créditos de la carrera de contaduría pública, y por tanto, deben ser consideradas en las evaluaciones estudiantiles. Por favor, valore de 1 a 5 cada una de las competencias, siendo 1 la calificación más baja y 5 la máxima. Su valoración será muy importante para la mejora de la planificación de los estudios de esta área.

COMPETENCIAS GENERICAS	NIVEL DE IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA PAA LA ASIGNATURA IMPARTIDA POR EL PROFESOR	NIVEL DE IMPORTANCIA EN QUE ES CONSIDERADA LA COMPETENCIA EN LAS EVALUACIONES ESTUDIANTILES DE LA ASIGNATURA
1. Evaluar la comunicación oral y escrita en la propia lengua.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Evaluar los conocimientos de una segunda lengua en forma oral y en la comunicación escrita.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Capacidad para trabajar en un equipo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Habilidad de trabajar en un contexto internacional.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Desarrollar sus valores éticos y morales.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Capacidad para la toma de decisiones.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Capacidad de organizar y planificar.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Capacidad para analizar y sintetizar un contexto.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Habilidades de investigación.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Habilidad para trabajar de forma autónoma.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Demostración de liderazgo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Emprendimiento e innovación.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Por favor a continuación elija y ordene las 5 competencias genéricas que considere más importante según su opinión. Para ello escriba el número de Ítem que aparece en el recuadro a continuación. Marque en la primera casilla la competencia que considere en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señale la segunda competencia más importante y así sucesivamente.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

A continuación una serie de competencias específicas del área de contador público.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.	NIVEL DE IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA PARA LA ASIGNATURA IMPARTIDA POR EL PROFESOR	NIVEL DE IMPORTANCIA EN QUE ES CONSIDERADA LA COMPETENCIA EN LAS EVALUACIONES ESTUDIANTILES DE LA ASIGNATURA
18. Capacidad para medir los riesgos de los negocios en las organizaciones.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Capacidad para controlar el sistema logístico e integral.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Capacidad para desarrollar, implementar y gestionar el sistema de control interno.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. Habilidad para interpretar el marco jurídico aplicado en la gestión empresarial.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. Capacidad para elaborar, evaluar y controlar los proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. Habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. Capacidad para controlar los costos para su información y control de la toma de decisiones.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25. Valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de inversión.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26. Compromiso con la mejora e innovar los procesos administrativos y contables.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27. Valoración de oportunidades para emprender y controlar nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28. Utilizar las tecnologías de información en la gestión contable y financiera.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29. Desarrollo de capacidades o competencias para desempeñarse como auditores.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30. Comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31. Identificación y reconocimiento de las causas de un problema y establecimiento de alternativas de solución en las diferentes áreas de la profesión.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32. Capacidad de evaluar la explicación a determinado hecho, norma o suceso contable para mostrar sus implicaciones.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33. Capacidad para diseñar y controlar un sistema para la contabilización de intangibles.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34. Capacidad de control de los procesos de selección de personal.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35. Capacidad para controlar la gestión y/o administración de los recursos en organizaciones públicas y privadas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36. Capacidad de análisis del entorno (comportamiento económico y política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Por favor a continuación elija y ordene las 5 competencias específicas que considere más importante según su opinión. Para ello escriba el número de Ítem en el cuadro que aparece a continuación. Marque en la primera casilla la competencia que considere en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señale la segunda competencia más importante y así sucesivamente.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Seguidamente se presenta un listado de estrategias para la Evaluación Estudiantil por Competencias, por favor valore de 1 a 5 cada una de ellas, siendo 1 la calificación más baja y 5 la máxima según sea utilizada por usted como estrategia en su asignatura.

NUMERO DE ESTRATEGIA	NOMBRE	CALIFICACION EN ORDEN DE IMPORTANCIA UTILIZADA				
		1	2	3	4	5
1.	Evaluación en situaciones reales o autenticas	1	2	3	4	5
2.	Evaluación con simulaciones	1	2	3	4	5
3.	Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas	1	2	3	4	5
4.	Evaluación integrada a lo largo del proceso de aprendizaje	1	2	3	4	5
5.	Evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas	1	2	3	4	5
6.	Evaluación con múltiples instrumentos u en varios momentos	1	2	3	4	5
7.	Evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolio de trabajo y bitácoras	1	2	3	4	5
8.	Autoevaluación y coevaluación.	1	2	3	4	5
9.	e-Evaluación o evaluación con base en TIC	1	2	3	4	5

Enuncie cualquier otra estrategia que usted emplee:

Nombre de la asignatura impartida por el profesor:



MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Instrumento dirigido a los docentes de los programas de contaduría pública de universidades en Barranquilla

El programa de Maestría en educación adscrito a la Facultad de Humanidades de la Universidad de la Costa (CUC), a través de la presente investigación persigue formular estrategias para la evaluación estudiantil por competencias en programas de Contaduría pública de universidades en Barranquilla, para tal fin primero se busca conocer las competencias genéricas y específicas declaradas y aplicadas por estas instituciones, segundo contrastarlas con las estrategias de evaluación implementadas, para finalmente formular estrategias de evaluación estudiantil por competencias para los programas de contaduría pública.

En cuanto a las **competencias genéricas**, se trata de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier profesión y que son considerados importantes por la sociedad. Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, entre otras, que son comunes a todas o casi todas las profesiones.

Asimismo, las **competencias específicas**, son las referidas a cada área de estudio, a la especificidad propia de un campo de estudio, determinantes en la formación profesional.

A continuación se presenta una serie de enunciados que tienen que ver con las **competencias genéricas y específicas** que deben figurar en los pensum y planes de las asignaturas de la carrera de contaduría pública, y por tanto, deben ser consideradas en las evaluaciones estudiantiles. Por favor, valore del 1 al 4 la importancia en que ha sido considerada cada una de las competencias en el programa de contaduría al que usted pertenece, siendo (1) nula, (2) débil, (3) mediana, y (4) alta. Su valoración será muy importante para la mejora de la planificación de los estudios en esta área.

COMPETENCIAS GENERICAS	NIVEL DE IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA PARA LA ASIGNATURA IMPARTIDA POR EL PROFESOR	NIVEL DE IMPORTANCIA EN QUE ES CONSIDERADA LA COMPETENCIA EN LAS EVALUACIONES ESTUDIANTILES DE LA ASIGNATURA
1. Capacidad para comunicarse oral y por escrito en la propia lengua.	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Capacidad para comunicarse oral y por escrito en una segunda lengua.	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Capacidad para trabajar en equipo.	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Habilidad de trabajar en un contexto internacional.	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Desarrollar sus valores éticos y morales.	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Capacidad para la toma de decisiones.	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Capacidad de organizar y planificar.	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Capacidad para analizar y sintetizar un contexto.	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Habilidades de investigación.	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Habilidad para trabajar de forma autónoma.	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Demostración de liderazgo.	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Emprendimiento e innovación.	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Capacidad para medir los riesgos de los negocios en las organizaciones.	1 2 3 4	1 2 3 4
17. Capacidad para controlar el sistema logístico e integral.	1 2 3 4	1 2 3 4

Por favor a continuación elija y ordene las 5 competencias genéricas que considere más importante según su opinión. Para ello escriba el número de Ítem que aparece en el recuadro a continuación. Marque en la primera casilla la competencia que considere en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señale la segunda competencia más importante y así sucesivamente.

1.	
2.	
3.	
4.	

A continuación una serie de competencias específicas del área de contador público:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.	NIVEL DE IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA PARA LA ASIGNATURA IMPARTIDA POR EL PROFESOR	NIVEL DE IMPORTANCIA EN QUE ES CONSIDERADA LA COMPETENCIA EN LAS EVALUACIONES ESTUDIANTILES DE LA ASIGNATURA
18. Capacidad para medir los riesgos de los negocios en las organizaciones.	1 2 3 4	1 2 3 4
19. Capacidad para controlar el sistema logístico e integral.	1 2 3 4	1 2 3 4
20. Capacidad para desarrollar, implementar y gestionar el sistema de control interno.	1 2 3 4	1 2 3 4
21. Habilidad para interpretar el marco jurídico aplicado en la gestión empresarial.	1 2 3 4	1 2 3 4
22. Capacidad para elaborar, evaluar y controlar los proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones.	1 2 3 4	1 2 3 4
23. Habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera.	1 2 3 4	1 2 3 4
24. Capacidad para controlar los costos para su información y control de la toma de decisiones.	1 2 3 4	1 2 3 4
25. Valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de inversión.	1 2 3 4	1 2 3 4
26. Compromiso con la mejora e innovar los procesos administrativos y contables.	1 2 3 4	1 2 3 4
27. Valoración de oportunidades para emprender y controlar nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.	1 2 3 4	1 2 3 4
28. Utilizar las tecnologías de información en la gestión contable y financiera.	1 2 3 4	1 2 3 4
29. Desarrollo de capacidades o competencias para desempeñarse como auditores.	1 2 3 4	1 2 3 4
30. Comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables.	1 2 3 4	1 2 3 4
31. Identificación y reconocimiento de las causas de un problema y establecimiento de alternativas de solución en las diferentes áreas de la profesión.	1 2 3 4	1 2 3 4
32. Capacidad de evaluar la explicación a determinado hecho, norma o suceso contable para mostrar sus implicaciones.	1 2 3 4	1 2 3 4
33. Capacidad para diseñar y controlar un sistema para la contabilización de intangibles.	1 2 3 4	1 2 3 4
34. Capacidad de control de los procesos de selección de personal.	1 2 3 4	1 2 3 4
35. Capacidad para controlar la gestión y/o administración de los recursos en organizaciones públicas y privadas.	1 2 3 4	1 2 3 4
36. Capacidad de análisis del entorno (comportamiento económico y política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones.	1 2 3 4	1 2 3 4

Por favor a continuación elija y ordene las 5 competencias específicas que considere más importante según su opinión. Para ello escriba el número de Ítem en el cuadro que aparece a continuación. Marque en la primera casilla la competencia que considere en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señale la segunda competencia más importante y así sucesivamente.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Seguidamente se presenta un listado de estrategias para la Evaluación Estudiantil por Competencias, por favor valore de 1 a 4 cada una de ellas, siendo 1 Nulo, 2 débil, 3 media, 4 alta.

NUMERO DE ESTRTEGIA	NOMBRE	CALIFICACION EN ORDEN DE IMPORTANCIA UTILIZADA			
		1	2	3	4
1.	Evaluación en situaciones reales o autenticas	1	2	3	4
2.	Evaluación con simulaciones	1	2	3	4
3.	Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas	1	2	3	4
4.	Evaluación integrada a lo largo del proceso de aprendizaje	1	2	3	4
5.	Evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas	1	2	3	4
6.	Evaluación con múltiples instrumentos u en varios momentos	1	2	3	4
7.	Evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolio de trabajo y bitácoras	1	2	3	4
8.	Autoevaluación y coevaluación.	1	2	3	4
9.	e-Evaluación o evaluación con base en TIC	1	2	3	4

Enuncie cualquier otra estrategia que usted emplee:

Nombre de la asignatura impartida por el profesor:



MAESTRIA EN EDUCACION

Instrumento dirigido a los directores de los programas de contaduría pública de universidades en Barranquilla

El programa de Maestría en educación adscrito a la Facultad de Humanidades de la Universidad de la Costa (CUC), a través de la presente investigación persigue formular estrategias para la evaluación estudiantil por competencias en programas de Contaduría pública en universidades de Barranquilla, para tal fin primero se busca conocer las competencias genéricas y específicas declaradas y aplicadas, segundo contrastarlas con las estrategias de evaluación implementadas, para finalmente formular estrategias de evaluación estudiantil por competencias para los programas de contaduría pública.

En cuanto a las **competencias genéricas**, se trata de identificar atributos compartido que pudieran generarse en cualquier profesión y que son considerados importantes por la sociedad. Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las profesiones.

Asimismo, las **competencias específicas**, son las referidas a cada área de estudio, a la especificidad propia de un campo de estudio, determinantes en la formación profesional.

A continuación se presenta una serie de enunciados que tienen que ver con las **competencias genéricas y específicas** que deben figurar en los pensum y planes de la asignatura de la carrera de contaduría pública, y por tanto, deben ser consideradas en las evaluaciones estudiantiles. Por favor, valore del 1 al 4 la importancia en que ha sido considerada cada una de las competencias en el programa de contaduría al que usted pertenece, siendo (1) nula, (2) débil, (3) mediana, (4) alta.

Su valoración será muy importante para la mejora de la planificación de los estudios en esta área.

COMPETENCIAS GENERICAS	NIVEL DE IMPORTANCIA EN EL QUE SE HA DESARROLLADO LA COMPETENCIA EN LAS ASIGNATURAS DEL PROGRAMA	NIVEL DE IMPORTANCIA EN QUE ES CONSIDERADA LA COMPETENCIA EN LAS EVALUACIONES ESTUDIANTILES DE LAS ASIGNATURAS
1. Capacidad para comunicarse oral y por escrito en la propia lengua.	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Capacidad para comunicarse oral y por escrito en una segunda lengua.	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Capacidad para trabajar en equipo.	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Habilidad de trabajar en un contexto internacional.	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Compromiso con los valores éticos y morales.	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Capacidad para la toma de decisiones.	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Capacidad de organizar y planificar.	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Capacidad para analizar y sintetizar textos.	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Habilidad para de investigación.	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Habilidad para trabajar de forma autónomas.	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Demostración de liderazgo.	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Emprendimiento e innovación.	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	1 2 3 4	1 2 3 4
17. Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación.	1 2 3 4	1 2 3 4

Por favor a continuación elija y ordene las 5 competencias genéricas que considere más importante según su opinión. Para ello escriba el número de Ítem que aparece en el recuadro a continuación. Marque en la primera casilla la competencia que considere en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señale la segunda competencia más importante y así sucesivamente.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

A continuación una serie de competencias específicas del área de contador público:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.	NIVEL DE IMPORTANCIA EN EL QUE SE HA DESARROLLADO LA COMPETENCIA EN LAS ASIGNATURAS DEL PROGRAMA	NIVEL DE IMPORTANCIA EN QUE ES CONSIDERADA LA COMPETENCIA EN LAS EVALUACIONES ESTUDIANTILES DE LAS ASIGNATURAS
18. Capacidad para medir los riesgos de los negocios en las organizaciones.	1 2 3 4	1 2 3 4
19. Capacidad para controlar el sistema logístico e integral.	1 2 3 4	1 2 3 4
20. Capacidad para desarrollar, implementar y gestionar el sistema de control interno.	1 2 3 4	1 2 3 4
21. Habilidad para interpretar el marco jurídico aplicado en la gestión empresarial.	1 2 3 4	1 2 3 4
22. Capacidad para elaborar, evaluar y controlar los proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones.	1 2 3 4	1 2 3 4
23. Habilidad para interpretar y certificar la información contable y financiera.	1 2 3 4	1 2 3 4
24. Capacidad para controlar los costos para su información y control de la toma de decisiones.	1 2 3 4	1 2 3 4
25. Valoración de información requerida por la administración para generar proyectos de inversión.	1 2 3 4	1 2 3 4
26. Compromiso con la mejora e innovar los procesos administrativos y contables.	1 2 3 4	1 2 3 4
27. Valoración de oportunidades para emprender y controlar nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.	1 2 3 4	1 2 3 4
28. Utilizar las tecnologías de información en la gestión contable y financiera.	1 2 3 4	1 2 3 4
29. Desarrollo de capacidades o competencias para desempeñarse como auditores.	1 2 3 4	1 2 3 4
30. Comprensión e interpretación de la incidencia de una determinada ley o norma que influye en los procesos contables.	1 2 3 4	1 2 3 4
31. Identificación y reconocimiento de las causas de un problema y establecimiento de alternativas de solución en las diferentes áreas de la profesión.	1 2 3 4	1 2 3 4
32. Capacidad de evaluar la explicación a determinado hecho, norma o suceso contable para mostrar sus implicaciones.	1 2 3 4	1 2 3 4
33. Capacidad para diseñar y controlar un sistema para la contabilización de intangibles.	1 2 3 4	1 2 3 4
34. Capacidad de control de los procesos de selección de personal.	1 2 3 4	1 2 3 4
35. Capacidad para controlar la gestión y/o administración de los recursos en organizaciones públicas y privadas.	1 2 3 4	1 2 3 4
36. Capacidad de análisis del entorno (comportamiento económico y política pública) y sus implicaciones en la gestión de las organizaciones.	1 2 3 4	1 2 3 4

Por favor a continuación elija y ordene las 5 competencias específicas que considere más importante según su opinión. Para ello escriba el número de Ítem en el cuadro que aparece a continuación. Marque en la primera casilla la competencia que considere en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señale la segunda competencia más importante y así sucesivamente.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Seguidamente se presenta un listado de estrategias para la Evaluación Estudiantil por Competencias, por favor valore de 1 a 4 cada una de ellas, siendo 1 Nulo, 2 débil, 3 media, 4 alta.

NUMERO DE ESTRTEGIA	NOMBRE	CALIFICACION EN ORDEN DE IMPORTANCIA UTILIZADA			
		1	2	3	4
1.	Evaluación en situaciones reales o auténticas	1	2	3	4
2.	Evaluación con simulaciones	1	2	3	4
3.	Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas	1	2	3	4
4.	Evaluación integrada a lo largo del proceso de aprendizaje	1	2	3	4
5.	Evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rubricas	1	2	3	4
6.	Evaluación con múltiples instrumentos u en varios momentos	1	2	3	4
7.	Evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolio de trabajo y bitácoras	1	2	3	4
8.	Autoevaluación y coevaluación.	1	2	3	4
9.	e-Evaluación o evaluación con base en TIC	1	2	3	4

Enuncie cualquier otra estrategia que usted emplee:

Nombre de la asignatura impartida por el profesor:
