

Las competencias genéricas en el proceso de formación del programa de contaduría pública de la Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia

The Generic Competencies in the Process of Formation of the Public Accounting Program of the Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia

Gerson Rueda-Vera¹
William Avendaño-Castro²
Henry Luna-Pereira³

Cómo citar/ How to cite: Rueda, G. Avendaño, W. y Luna, H. (2020). Las competencias genéricas en el proceso de formación del programa de contaduría pública de la Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(1), 254 – 266. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n1.6314>

Resumen

El objetivo de esta investigación es identificar las competencias genéricas y requeridas para el ejercicio de la profesión en el futuro que desarrollan los estudiantes del programa de Contaduría Pública de la Universidad Francisco de Paula Santander de la ciudad de Cúcuta (Colombia) durante el proceso formativo de la carrera. A partir de un estudio de corte cuantitativo de nivel explicativo y un diseño no experimental-transaccional, se aplicó un cuestionario a una muestra de 482 estudiantes del programa en mención en la que se abordaban cuatro variables específicas: solución de problemas empresariales, expresión oral y escrita, trabajo en equipo, y ética y responsabilidad social. El procesamiento de la información se realizó a través de un análisis estadístico y correlacional. Los resultados del estudio demuestran que el desarrollo de actividades y estrategias dentro del aula de clase enfocadas en competencias permite el fortalecimiento de habilidades y capacidades entre los estudiantes aumentando su sentimiento de competencia. Se sugiere un mayor número de actividades y tareas pedagógicas destinadas al fortalecimiento de la competencia ética y de responsabilidad social.

Palabras clave

Competencias genéricas; competencias transversales; formación universitaria; enseñanza; contaduría pública.

Fecha de recepción: 28 de septiembre de 2019
Fecha de evaluación: 20 de noviembre de 2019
Fecha de aceptación: 2 de diciembre de 2019

Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)
Published by Universidad Libre



1 Doctor (c) en Educación. Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta (Colombia). Correo electrónico: gersonruedavera@ufps.edu.co ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9032-7100>
2 Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta (Colombia). Correo electrónico: williamavendano@ufps.edu.co ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7510-8222>
3 Doctor en Ciencias Administrativas. Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta (Colombia). Correo electrónico: henryorlandolp@ufps.edu.co ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2741-9170>

Abstract

The objective of this research is to identify the generic competencies, as well as the ones required for the exercise of the profession in the future, developed by the students of the Public Accounting program of the Universidad Francisco de Paula Santander in the city of Cúcuta (Colombia) during the training process of the career. From a quantitative study of explanatory level and a non-experimental-transsectional design, a questionnaire was applied to a sample of 482 students of the program, in which four specific variables were addressed: solution of business problems, oral and written expression, teamwork, and ethics and social responsibility. The processing of the information was carried out through a statistical and correlational analysis. The results of the study demonstrate that the development of activities and strategies focused on competencies within the classroom allows the strengthening of abilities and capacities among students, increasing their feeling of competence. It is suggested that a greater number of activities and pedagogical tasks are performed for the strengthening of ethical competence and social responsibility.

Keywords

Generic competences; transversal competences; university education; teaching; public accounting.

Introducción

Hoy se exige a todos los profesionales que contribuyan a la solución de los problemas que experimentan las organizaciones, generando valor agregado al ejercicio de su profesión. Esto sólo es posible mediante el desarrollo de la capacidad de adaptación y la apropiación de todo un conjunto de competencias laborales tanto específicas como transversales -o también denominadas genéricas-. Frente a estos requerimientos del mercado laboral globalizado, la universidad cuenta con una importante responsabilidad: formar profesionales y ciudadanos aptos para el ejercicio de las más diversas tareas en sus campos de conocimiento desde una perspectiva universal, científica, técnica y ética. Por tanto, en el marco de la educación superior se debe hacer una actualización permanente del currículo y los procesos formativos para que el profesional egresado contribuya al desarrollo de la sociedad desde las competencias adquiridas, se valore la diversidad humana y se aporte a la sostenibilidad (Escorcía, Gutiérrez & Henríquez, 2007, p. 64).

Es importante hacer una reflexión en cuanto a los sistemas transnacionales que permean a la educación sin distinciones de ubicación o fortalezas económicas de las naciones. Dentro del marco de globalización que se está viviendo, las instituciones de educación superior son un

actor social que tienen una responsabilidad social, por ello deben asumir una posición de liderazgo para la construcción de una reforma en la educación que genere una mejor sociedad, lo cual sólo es posible a través de la formación de profesionales aptos que puedan impulsar transformaciones en un momento de profundas crisis (González, Wagenaar & Beneitone, 2004, p. 153). De allí que no resulte extraño los procesos de armonización e integración de los sistemas educativos entre naciones para homogenizar la formación universitaria en función de ideales y propósitos conjuntos.

Un ejemplo de lo anterior, lo configura el proceso de Bolonia (1999), el cual marcó la pauta para la acción conjunta de las universidades Europeas en respuesta a los cambios acelerados previstos para el siglo XXI. Con esta iniciativa se materializó en Europa el interés de 175 universidades y 29 gobiernos por estandarizar criterios o indicadores educativos comunes a fin de facilitar la movilidad de estudiantes y egresados profesionales en un mercado cada vez más común en ese continente (Aboites, 2010). Es a la fecha un proceso determinante para la construcción e implementación de las políticas educativas cuyo fin común es la armonización de los sistemas educativos de la educación superior con el propósito de generar estándares que unifiquen los procesos de formación de nuevos profesionales. Uno de los puntos en común es el

conjunto de competencias genéricas que deben ser promovidas, afianzadas y desarrolladas en la educación superior, pues resulta evidente -y necesario- que el profesional de hoy tenga la capacidad de realizar diferentes tareas que requieran habilidades como el lenguaje oral y escrito, el trabajo en equipo o un accionar probo.

Con todo lo anterior, se hizo necesario el desarrollo de un documento que se convirtiera en una pauta para las diferentes universidades. El Proyecto Tuning para América Latina (2004-2007) es un ejemplo de ello, y después de una serie de deliberaciones se llegó a la aprobación de un conjunto de competencias genéricas que luego se pusieron a consideración de expertos para realizar su validación a través de la aplicación de cuestionarios dirigidos a académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina. Las competencias genéricas, también se conocen como transversales puesto que son de importancia en el desarrollo de las diferentes profesiones y están orientadas al desarrollo integral del individuo con miras a su adaptación al entorno, y reposan de manera reciente en el Proyecto Tuning América Latina: Innovación Social y Educativa.

En el contexto colombiano, las políticas educativas se estandarizan de acuerdo a las tendencias internacionales, es decir, los lineamientos, planes, programas y proyectos de orden nacional siguen las políticas trazadas a nivel internacional por organismos multilaterales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, las Naciones Unidas, entre otros (Coraggio, 2005; Mora, 2005; Duque & García, 2013). Por lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (2008) ha establecido los parámetros necesarios para la evaluación de las competencias genéricas porque se considera que el desarrollo de estas habilidades permiten el seguimiento de la calidad en los procesos de formación profesional en el país y que se pueden convertir en elemento articulador de todos los niveles educativos: inicial, básica, media y superior. Dentro de la normatividad educativa,

se tiene en plena vigencia el Decreto 3963 de 2009, el cual tiene como propósito regular el examen de Estado de calidad de la Educación Superior -o Pruebas Saber- para comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado.

Surge la necesidad de establecer un ambiente de aprendizaje permanente para los estudiantes donde se les forme para continuar aprendiendo durante su proceso educativo, y que les permita potenciar la capacidad de adaptación para explorar y enriquecerse desde las transformaciones conceptuales, científicas y tecnológicas que surjan durante el proceso. Se debe impulsar la transición del modelo bancario o de acumulación de conocimiento a otro donde esté basado en una participación constante del proceso de aprendizaje, dado que el estudiante se convierte en un elemento activo en los procesos de formación (Ginés, 2004, p. 25). En esa medida, se esperan adaptaciones curriculares pertinentes y prácticas pedagógicas adecuadas que conlleven a la formación de competencias y habilidades que son evaluadas mediante las pruebas de Estado y exigidas en el campo laboral (González & Moros, 2009).

Las evaluaciones son un elemento determinante en la transformación del currículo partiendo de la función que cumplen. En efecto, cada vez que se evalúa durante el proceso educativo se establece un soporte que evidencia el progreso en la construcción del conocimiento del sujeto, por ello, los componentes curriculares y de evaluación guardan relación directa (López, 2011). En el caso que se tome la formación por competencias, se cuenta con un enfoque innovador que entiende la evaluación como un elemento netamente integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como la mera medición de la supuesta cantidad de conocimiento académico acumulado o memorizado por los estudiantes. En el marco de la formación por competencias, la evaluación representa un factor determinante y esencial, y por ello, se

exige que la misma sea permanente, efectiva, global, integral e informativa tanto para los docentes como para los estudiantes.

La idea de este estudio es evaluar y hacer un acercamiento a la incorporación efectiva de las denominadas competencias genéricas en una amplia muestra de estudiantes de pregrado que cursan el programa de Contaduría Pública en una universidad estatal en Colombia, y a partir de las correlaciones estadísticas, identificar la efectividad de la enseñanza de los docentes en materia de fomentar y desarrollar las competencias transversales.

Marco teórico: la formación por competencias

La educación universitaria no puede seguir entendiéndose como una formación en la que se prioriza de manera restringida el saber teórico y conceptual. Por el contrario, se requiere de serios cambios y modificaciones debido a las nuevas exigencias del mercado laboral, y en esa medida, los procesos de formación deben ser complementados con estrategias de enseñanza en las que se acerque a los sujetos de aprendizaje a las diferentes situaciones del mundo real y práctico para que allí adquiera sentido todo saber aprehendido. De esta manera, el estudiante no sólo destina su acción hacia el saber, sino que además envuelve el hacer y el mismo ser. De esto se tratan las competencias, y por ello, su irrupción en el campo de la educación no es una simple formalidad, sino todo un cambio paradigmático de naturaleza pedagógica, pues estas mismas son manifestaciones complejas de habilidades adquiridas y perfeccionadas (Cuadra, Castro & Juliá, 2018; Tobón, 2006).

La irrupción de las competencias al escenario educativo se gesta en la década de los 90 del siglo XX (Macchiarola, 2006), pero es con posterioridad que se empiezan a asociar con el saber conocer, el saber hacer y el saber ser (Tobón, 2006). Otros hablan del saber conocer, el saber convivir y el saber ser (Belykh, 2017; Tobón, 2008). Pero pocas veces se logra compren-

der el alcance de la palabra competencia, ya que al fragmentar los saberes pareciera que estos se encuentran de manera aislada sin relaciones o nexos que los vincule. Y son precisamente estas conexiones lo que configuran las denominadas competencias, y de allí que resulte acertada la definición de Cuadra, Castro & Juliá (2018): “[...] son combinaciones dinámicas de recursos personales, complejos sistemas de comprensión y acción que incluyen «saber pensar», «saber decir», «saber hacer» y «querer pensar, decir y hacer»” (p. 21). De acuerdo a lo anterior, las competencias se traducen en estructuras complejas y sistemáticas en las que se combinan los recursos que ostenta el individuo y que se manifiestan en la adaptación de la persona a diversos escenarios o situaciones de la vida cotidiana.

Para reconocer la naturaleza, el alcance y los elementos particulares de las competencias, se requiere de la adopción de una postura epistemológica compleja y sistémica, pues desde la disciplinariedad que se prioriza en otros enfoques resulta imposible comprender e interpretar de manera adecuada este concepto. Por ello, Tobón (2006) al abordar las competencias recurre al análisis de los paradigmas de sistémico y de la complejidad para enmarcar el contenido, la naturaleza y el alcance de las competencias. De manera particular las define como procesos complejos que generan desempeños variados en contextos específicos a partir de la integración de diversos saberes -ser, hacer, conocer y convivir- con el objetivo de desarrollar diferentes tareas o resolver problemas con flexibilidad, creatividad, comprensión y un alto sentimiento de competencia (Tobón, 2008). De igual manera, se integra al concepto de competencia lo ético, lo metacognitivo, la sostenibilidad, el emprendimiento, el desarrollo humano y otros tantos elementos que tienen eco dentro de los estudios de la educación.

Como se logra prever, la pretensión de una formación bajo el enfoque de las competencias no puede ser reducida a una cuestión de planificación o a la mera introducción de algu-

nas prácticas pedagógicas o didácticas (Tobón, 2006). En efecto, el enfoque de las competencias envuelve toda una variedad de elementos y componentes tanto de naturaleza subjetiva como objetiva, por ejemplo: 1. En el caso de los sujetos de formación se integran a los objetivos de la formación lo cognitivo y lo metacognitivo, al igual que las dimensiones ética, social y emocional, para que el individuo sea competente en el abordaje de los problemas del contexto y logre brindar solución a los mismos de manera flexible, creativa y comprensiva; 2. En el caso de los docentes se exigen nuevas posturas y concepciones en torno a la educación y a la formación de sujetos que deben reflejarse en prácticas pedagógicas y didácticas innovadoras y alternativas apoyadas en un currículo y un plan de estudios que guía y permite materializar este tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje; y 3. A nivel institucional se debe generar toda una cultura que facilite el desarrollo de este enfoque educativo a través de políticas, planes y programas que surgen del mismo direccionamiento estratégico de las instituciones de educación superior.

Para adelantar con éxito un proceso en el que converjan la educación, los contextos y las metodologías basadas en la formación por competencias se deben transformar de manera profunda los aspectos didácticos y pedagógicos de la escuela clásica centrados en el aula y la clase magistral, para promover de manera efectiva una actividad para el descubrimiento y la construcción autónoma y colectiva del conocimiento, situación que requiere que los docentes preparen con anticipación las actividades académicas y los contextos prácticos sobre los cuales girarán los saberes a socializar (De Miguel, 2005). De esta manera, la adopción de un proceso de formación basado en competencias genera una gran responsabilidad para las instituciones, los docentes y los directivos docentes que se materializa en la reflexión tanto del quehacer docente como del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de promover las condiciones necesarias para generar el desarro-

llo de los saberes requeridos para la ejecución de variadas tareas y el abordaje de diversos problemas (Blanco & Ramos, 2009).

Para Tobón (2006) las universidades son centros de toma de decisiones en materia formativa, y desde el enfoque de las competencias se plantean retos profundos para las instituciones educativas que deben ser abordados desde el plano pedagógico teniendo en cuenta ejes particulares como ¿Qué competencias formar y con qué finalidad? ¿Cómo dirigir u orientar la formación de esas competencias seleccionadas? ¿Cuáles espacios se deben utilizar y con qué tipo de criterios? ¿Qué procedimientos pedagógicos adoptar? ¿Qué tipo de didácticas utilizar? Estas y otras cuestiones son fundamentales en el direccionamiento, diseño y construcción de una formación basada en competencias que conllevan a nuevas concepciones sobre el papel de la educación, el rol de los estudiantes y los docentes, y hasta la misma forma de comprender e interpretar las realidades objetos de las ciencias y las disciplinas. Al menos tres requerimientos o exigencias surgen desde la formación por competencias a nivel universitario, las cuales merecen un abordaje más detenido:

1. Es necesario utilizar una metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje que recurra y utilice problemas de la cotidianidad facilitando la contextualización de los saberes en cuanto a su utilidad, pertinencia y alcances, y desarrollando la capacidad cognitiva y metacognitiva que se articula con la forma como actúa el individuo y se relaciona con el mundo según los imaginarios, estrategias y habilidades que posee.
2. Es necesario que los estudiantes se contextualicen de los problemas existentes en el entorno, pero la identificación de estos problemas que enmarcan la construcción de las competencias necesarias para el mundo actual no pueden ser seleccionadas por las universidades sin la par-

ticipación de otros actores claves como entidades públicas y privadas, empresas y comunidad (Villa & Poblete, 2007). La pregunta sobre cuáles competencias y por qué razón exige de una amplia participación de los grupos de interés.

3. Es necesario identificar de manera clara, completa y precisa los elementos, variables y factores asociados con las competencias que se pretenden desarrollar, por ejemplo, los constructos psicológicos interrelacionados con la capacidad de rendimiento para el desarrollo de tareas o actividades específicas (Rodríguez, 2000) o el tipo de estándares profesionales y ocupacionales que se deben cumplir para alcanzar resultados específicos o productos deseados (Barrón, 2000).

Las personas dentro de la sociedad cumplen roles y funciones para los que requieren el desarrollo de ciertas competencias conforme a los campos de decisión y acción que se les ha asignado. Algunas de estas competencias son más específicas y otras son base esencial en el desarrollo o ejecución de cualquier tarea o actividad. Las competencias específicas se caracterizan por un alto grado de especialización y tienden a ser promovidos en programas de naturaleza técnica, para el trabajo o en la educación superior (Tobón, 2006), y las competencias generales -también denominadas sociales, genéricas o transversales- se encuentran ligadas a cualquier actividad o tarea -o a varias- y poseen las siguientes características: 1. Son la base para formar los demás tipos de competencias, 2. Se adquieren en la educación básica y media, 3. Permiten analizar, comprender y resolver problemas cotidianos, y 4. Se constituyen como un eje central de procesamiento de cualquier tipo de información (Tobón, 2006).

Las competencias genéricas se dividen básicamente en tres grupos: competencias sistémicas, competencias instrumentales y competencias interpersonales, las cuales son la base

de otras competencias. Claro está, las competencias genéricas no son universales y tienden a variar entre uno y otro contexto dependiendo de las normas y reglas aplicables, por ejemplo, el Listado Tuning en Europa o Latinoamérica, o los mismos ministerios de educación en cada uno de los países a nivel interno. Las competencias sistémicas integran y combina diferentes saberes producto del entendimiento, la sensibilidad y el conocimiento, y por ello, se entienden como capacidades y habilidades relativas a los sistemas. Las competencias instrumentales se relacionan con las capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Y las competencias interpersonales corresponden a las habilidades sociales que determinan la capacidad de las personas para interactuar con otros en un marco de apoyo, cooperación, respeto y tolerancia (Amorós, 2013).

Dentro del amplio catálogo de competencias genéricas se pueden identificar cuatro en particular que resultan fundamentales en los profesionales del siglo XXI: el pensamiento crítico, el trabajo en grupo-equipo, el emprendimiento y la resolución de problemas. El pensamiento crítico puede entenderse como la indagación y el análisis reflexivo sobre las diferentes problemáticas desde variadas aristas o enfoques conforme a las interacciones sociales, culturales y físicas en un contexto concreto (Ministerio de Educación Nacional, 2008). Se trata de una competencia que integra los niveles cognitivo, metacognitivo y social de la persona y que ostenta una gran validez y exigencia para las instituciones de educación superior de hoy. Existe consenso en que las personas adquieren mayor flexibilidad, creatividad y capacidad de adaptación cuando se han generado experiencias formativas significativas en las que se busca el fortalecimiento de la actividad lógica y creativa para la identificación de postulados teóricos que permiten la toma de decisiones de manera autónoma. En futuros profesionales resulta peyoratorio el fortalecimiento y desarrollo de una práctica reflexiva, la cual puede interpretarse como una capacidad en la que se articulan co-

nocimientos y creencias, la habilidad de analizar los fundamentos de dichos conocimientos y la posibilidad de que estos sean adecuados o adaptados a contextos específicos que representan una situación problemática (López, 2011).

La capacidad del individuo para trabajar y actuar en equipo o grupo con un compromiso social y ético, exige de habilidades tanto interpersonales como instrumentales, las cuales facilitan la interacción social y la cooperación en un marco de respeto por las aptitudes individuales, la expresión de sentimientos y emociones de otros, y el reconocimiento de habilidades críticas y autocríticas para valorar la acción de sí mismo y los demás (Illesca, 2012). Se trata de una de las capacidades más exigidas en el mundo de hoy, pues cualquier proyecto o puesto de trabajo requiere de la habilidad de la persona para comunicarse con sus pares y trabajar de la mano con estos sin importar el nivel o la posición de poder que se ostente dentro de la estructura. La competencia al emprendimiento se refiere al desarrollo de la cultura emprendedora desde una perspectiva amplia y reúne diferentes capacidades y habilidades de la persona como la invención, la creatividad y la flexibilidad requerida en un entorno organizacional. Se trata de una competencia necesaria para la vida en sociedad tanto a nivel profesional como social (Martínez, 2011). Y por último, la resolución de problemas corresponde a una competencia que exige del individuo la articulación de habilidades para identificar desequilibrios en los fenómenos analizados, estudiar las posibles respuestas al problema, establecer estrategias de acción y controlar estas actividades hasta el cambio de la situación que se desea mejorar (Machado, 2008).

Metodología

Esta investigación de corte cuantitativa se encuentra enmarcada en el paradigma empírico analítico. En esta clase de estudios, prima el tratamiento de información numérica y el análisis estadístico con cierto grado de control

sobre las variables seleccionadas, y las técnicas e instrumentos que se implementan dentro de estos procesos pretenden brindar información sobre patrones y frecuencias que describen la realidad estudiada (Hernández, Fernández y Baptista, 2008; Arias, 2008). En los estudios cuantitativos la medición y los procedimientos estadísticos son fundamentales para el logro de la validez y la confiabilidad requerida, lo cual genera un mayor grado de confiabilidad y objetividad a los hallazgos.

Ahora bien, este estudio cuenta con un diseño no experimental debido a que no hay un control sobre las variables analizadas ni una manipulación de las mismas, y por el contrario, el objetivo es la observación del fenómeno en su contexto natural (Hernández, Fernández y Baptista, 2008). De igual manera, corresponde a un estudio transeccional de tipo correccional: transeccional debido a que el fenómeno se analiza en un solo momento y correlacional por cuanto se busca establecer la influencia de una variable sobre la otra

La población del estudio estuvo integrada por 1.780 estudiantes del programa de Contaduría Pública de la Universidad Francisco de Paula Santander de la ciudad de Cúcuta (Colombia) y la muestra correspondió a 482 estudiantes la cual fue seleccionada a través de un método estadístico aleatorio simple. El cuestionario tipo Likert estuvo integrado por ocho preguntas divididas en dos segmentos: actividades realizadas en el aula -ítems 1, 2, 3 y 4- y nivel de apropiación del conocimiento -ítems 5, 6, 7 y 8-, y las opciones de respuesta para el primer bloque fueron siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca, y para el segundo segmento total acuerdo, de acuerdo, ni acuerdo / ni desacuerdo, en desacuerdo y en total desacuerdo. Las variables de análisis correspondieron a cuatro competencias genéricas de interés para la formación de contadores públicos: 1. Solución de problemas empresariales, 2. Expresión oral y escrita, 3. Trabajo en equipo, y 4. Ética y responsabilidad social.

Tabla 1. Resultados globales del cuestionario aplicado a estudiantes de Contaduría Pública

Ítem	Pregunta	Opciones	Resultados (%)
1	¿En el desarrollo de la asignatura ha realizado actividades que permita dar solución a problemas empresariales?	Siempre	23%
		Casi siempre	49%
		Algunas veces	16%
		Casi nunca	8%
		Nunca	4%
2	¿En el desarrollo de las asignaturas ha realizado actividades que promuevan la expresión oral y escrita?	Siempre	12%
		Casi siempre	64%
		Algunas veces	11%
		Casi nunca	7%
3	¿En el desarrollo de las asignaturas ha realizado actividades académicas en equipos de trabajo?	Nunca	6%
		Siempre	51%
		Casi siempre	33%
		Algunas veces	11%
4	¿En el desarrollo de las asignaturas ha realizado lecturas concernientes a la ética y responsabilidad social?	Casi nunca	5%
		Nunca	0%
		Siempre	6%
		Casi siempre	25%
5	¿Durante el desarrollo de las asignaturas ha aumentado su conocimiento con el entorno empresarial?	Algunas veces	45%
		Casi nunca	18%
		Nunca	6%
		Total acuerdo	29%
6	¿Durante el desarrollo de las asignaturas ha mejorado su comunicación oral y escrita?	De acuerdo	45%
		Ni acuerdo / Ni desacuerdo	19%
		En desacuerdo	6%
		En total desacuerdo	1%
7	¿Durante el desarrollo de las asignaturas tiene más facilidad para trabajar en equipo?	Total acuerdo	10%
		De acuerdo	69%
		Ni acuerdo / Ni desacuerdo	15%
		En desacuerdo	4%
8	¿Durante el desarrollo de las asignaturas ha mejorado la competencia ética y de responsabilidad social?	En total desacuerdo	2%
		Total acuerdo	55%
		De acuerdo	31%
		Ni acuerdo / Ni desacuerdo	11%
		En desacuerdo	3%
		En total desacuerdo	0%
		Total acuerdo	10%
		De acuerdo	69%
		Ni acuerdo / Ni desacuerdo	15%
		En desacuerdo	4%
		En total desacuerdo	2%

Fuente: Elaboración propia

Resultados

En la tabla 1 se muestran los resultados globales del cuestionario aplicado. En la información consignada se indica el número del ítem, la pregunta, las opciones de respuesta y el porcentaje de participantes que respondieron cada una de las opciones.

Los hallazgos relacionados con el componente de actividades realizadas en el aula. Más de la mitad de los participantes afirman que casi siempre (49%) o siempre (23%) han desarrollado actividades dentro de los procesos de formación de las asignaturas que les permiten simular una situación empresarial en donde se debe generar una solución a través de los conceptos y fundamentos teórico-conceptuales. Bajo la misma lógica se observan los resultados del segundo ítem donde los participantes señalan que siempre (12%) o casi siempre (64%) realizan tareas y/o actividades que permiten desarrollar las habilidades de expresión tanto escrita como el componente de oratoria. Frente a la competencia del trabajo en equipo, los participantes señalan en

su mayoría que siempre (51%) o casi siempre (33%) realizan trabajos o actividades que exigen del trabajo mancomunado y articulado con sus pares, aspecto que es valioso en la medida que se fomentan las habilidades interpersonales asociadas con las competencias interpersonales. Y en relación con la competencia de ética y responsabilidad social, los participantes indican en su mayoría que algunas veces (45%) se busca a través de las actividades y tareas asignadas el desarrollo de principios asociados con el componente ético y de responsabilidad social tan exigido en contexto profesional y social de hoy.

Los hallazgos relacionados con el componente de nivel de apropiación del conocimiento. Más del 70% de los participantes indican que a partir de las actividades relacionadas con la exploración y el análisis de los problemas empresariales han logrado aumentar su conocimiento sobre el entorno empresarial (29% totalmente de acuerdo y 45% de acuerdo), aunque resultan también significativos los porcentajes de participantes que indican no estar de acuerdo ni en desacuerdo (19%) y en desacuerdo (6%).



Figura 1. Percepción de los participantes sobre la mejora del conocimiento sobre el entorno empresarial a partir de las actividades adelantadas en las asignaturas

Fuente: Elaboración propia

Respecto de la competencia comunicación oral y escrita, la percepción de la mayoría de los participantes -cerca del 80%- es que la misma se ha desarrollado y mejorado a partir de las actividades que se adelantan dentro de las asignaturas que han cursado durante la carrera (total acuerdo 10% y de acuerdo 69%). Lo mismo sucede con la competencia asociada con el trabajo

en equipo donde cerca del 86% de los participantes consideran que han logrado fortalecer habilidades asociadas con esta competencia (total acuerdo 55% y de acuerdo 31%). Y, por último, cerca del 80% de los participantes expresan que han mejorado la competencia relacionada con el componente ético y de responsabilidad social (total acuerdo 10% y de acuerdo 69%):



Figura 2. Percepción de los participantes sobre la mejora del componente ético y de responsabilidad social a partir de las actividades adelantadas en las asignaturas

Fuente: Elaboración propia

Análisis estadístico. A partir de los resultados anteriores se adelantó el respectivo análisis estadístico para la identificación de correlaciones entre variables e ítems. En total, se identificaron tres correlaciones que se muestran a continuación:

Correlación 1. Entre los ítems 1 y 5 -¿En el desarrollo de la asignatura ha realizado actividades que permita dar solución a problemas empresariales? y ¿Durante el desarrollo de las asignaturas ha aumentado su conocimiento con el entorno empresarial?-.

Tabla 2. Correlación entre los ítems 1 y 5

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,911	,024	15,369	,003
	Gamma	1,000	,000	18,140	,005
Medida de acuerdo	Kappa	,793	,050	12,773	,002
N de casos válidos		100			

Fuente: Elaboración propia

Se refleja una correlación con un valor $p < 0.05$, lo que se traduce en correlación significativa mayor de 95%. Implica que existe una fuerte asociación entre los ítems observados, lo que permite evaluar que una forma de incrementar el conocimiento concerniente al entorno organizacional es recrear actividades a través de una simulación empresarial que permitan al estudiantes ubicarse mentalmente en el sector y

que se confronte a la problemática para que de acuerdo a las variables tome una decisión apoyado en el conocimiento adquirido.

Correlación 2. Entre los ítems 2 y 6 -¿En el desarrollo de las asignaturas ha realizado actividades de que promuevan la expresión oral y escrita? y ¿Durante el desarrollo de las asignaturas ha mejorado su comunicación oral y escrita?-.

Tabla 3. Correlación entre los ítems 2 y 6

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,930	,027	9,118	,003
	Gamma	1,000	,000	9,118	,003
Medida de acuerdo	Kappa	,768	,057	12,267	,002
N de casos válidos		100			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Correlación entre los ítems 4 y 8

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,806	,022	16,548	,005
	Gamma	,720	,010	13,548	,003
Medida de acuerdo	Kappa	,215	,067	4,027	,001
N de casos válidos		100			

Fuente: Elaboración propia

Se refleja una correlación con un valor $p < 0.05$, lo que se traduce en correlación significativa mayor de 95%. Implica que existe una fuerte asociación entre las variables en estudio, partiendo de la premisa de que los estudiantes que realizan tareas dirigidas a la oralidad y la escritura, aumentan su nivel de expresión y la habilidad comunicativa en general.

Correlación 3. Entre los ítems 4 y 8 -¿En el desarrollo de las asignaturas ha realizado lecturas concernientes a la ética y responsabilidad social? y ¿Durante el desarrollo de las asignaturas ha mejorado su comprensión de la ética y responsabilidad social?-.

Se refleja una correlación con un valor $p < 0.05$, lo que se traduce en correlación significativa mayor de 95%. Se traduce en que existe una fuerte asociación entre las tareas y actividades destinadas al desarrollo de la competencia ética y de responsabilidad social con la mejora de las capacidades y habilidades asociadas con esta competencia en el ámbito práctico de los estudiantes.

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten concluir que la posibilidad de diseñar e implementar estrategias y actividades dentro del aula de clase direccionadas al desarrollo de competencias genéricas como las evaluadas dentro de esta investigación, promueven el fortalecimiento de habilidades generales y transversales entre los estudiantes de educación superior. De esta manera, al generar procesos formativos que acer-

quen a los estudiantes con los problemas y las limitaciones de las empresas, se promueve la capacidad de la persona para resolver problemas del contexto empresarial. Así mismo, al desarrollar actividades y tareas académicas en las que media la comunicación oral y escrita se promueve el fortalecimiento de las capacidades orales y escriturales de los estudiantes desde el ámbito de formación profesional que adelantan. En los hallazgos del estudio se evidencia la correlación que hay entre las actividades que adelantan los docentes en el proceso formativo en cada una de las asignaturas y las posibilidades de fortalecer competencias genéricas requeridas en el mercado laboral del siglo XXI para los contadores públicos.

Se requieren nuevas y alternativas estrategias dentro del aula de clase para el fomento de la competencia ética y de responsabilidad social en los sujetos de formación universitaria. Se resalta que se deben establecer talleres y actividades que permitan que los estudiantes puedan comprender las necesidades de trabajar en equipo, ya que esta es una sociedad que exige del trabajo colectivo en el marco de empresas y organizaciones que han cambiado los estilos de gerencia permitiendo la participación de los empleados, de igual forma, en estos espacios académicos al realizar simulaciones de la realidad se puede aumentar el conocimiento referente al sector empresarial permitiendo plantear estrategias o posibles soluciones a las situaciones determinadas como problemas empresariales.

Referencias

- Aboites, H. (2010). La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias. *Educación Superior y Sociedad*, 15(1), 25-44.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v5n9/v5n9a3.pdf> [20/04/2019]
- Amorós, L. (2013). Aproximación a la competencia digital. El rol docente en el trabajo con TICs. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (5), 98-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5053576> [18/03/2019]
- Arias, F. (2004). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Barrón, C. (2000). *La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización*. En M. Valle (Edit.). *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 17-44). México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Belykh, A. (2017). El desarrollo del saber ser: ¿qué espacios, qué modelos, qué herramientas? *Debates en Evaluación y Currículum*, 3(3). <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E030.pdf> [20/04/2019]
- Blanco, A. & Ramos, B. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Coraggio, J. (1995). Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción? Ponencia presentada en el Seminario *O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil*. Sao Paulo, 28-30 de junio. <https://coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/SANPABLO.pdf> [20/04/2019]
- Cuadra, D., Castro, P. & Juliá, M. (2018). Tres saberes en la formación profesional por competencias: integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas. *Formación Universitaria*, 11(5), 19-30.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- De Miguel, M. (Dir) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Duque, G. & García, Y. (2013). La intervención del Banco Mundial en el proceso de reforma a la educación colombiana. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, (11), 40-61.
<http://revistas.unne.edu.ar/index.php/rfce/article/view/1054> [23/05/2019]
- Escorcía, R., Gutiérrez, A. & Henríquez, H. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 10(1), 63-77.
<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a06.pdf> [23/05/2019]
- Gonzalez, J., Wagenaar, R. & Beneitone, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning, América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto y Universidad de Groninger.
- González, M., & Moro Cabero, M. (2009). La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado en Información y Documentación. *BID: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 23(2).
<http://bid.ub.edu/23/delamano2.htm> [23/05/2019]
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw Hill.
- Illesca, M. (2012). Aprendizaje basado en problemas y competencias genéricas: concepciones de los estudiantes de enfermería de la Universidad de la Frontera. *Tesis Doctoral*. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
<https://www.tesisred.net/handle/10803/110733> [23/05/2019]

- López, J. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, (356), 279-301. <http://dx.doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040>
- Macchiarola, V. (2007). Currículum basado en competencias. Sentidos y críticas. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 8(14), 39-46. http://www.ing.unrc.edu.ar/raei/archivos/img/arc_2011-11-23_20_48_13-144.pdf [8/05/2019]
- Machado, E. (2008). Textos y contextos de la investigación educativa. *Pedagogía Universitaria*, 13(1), 83-104. <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/435> [8/05/2019]
- Martínez, F. (2011). Percepción del profesorado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía acerca del nivel de competencias emprendedoras en su alumnado. *Revista de Educación*, (356), 303-326. <http://dx.doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-0410>
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en Educación Superior. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf [8/05/2019]
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), 13-37. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a01.htm> [8/05/2019]
- Mora, O. (2005). Las políticas educativas en América Latina: un análisis de la educación superior desde la visión de la banca multilateral. *Apuntes del CENES*, 25(40), 249-262. <http://www.redalyc.org/html/4795/479548747011/> [17/02/2019]
- Rodríguez, N. (2000). Selección efectiva de personal basada en competencias. *Revista de Servicio Público*, 51(3), 129-152. <https://doi.org/10.21874/rsp.v51i3.333>
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en Competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2008). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá: ECOE.
- Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.