



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**LINEAMIENTOS TEÓRICOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS EN
CONTADORES PÚBLICOS EN FORMACIÓN BASADOS EN ESTÁNDARES INTERNACIONALES DE
EDUCACIÓN CONTABLE (IES 3-4)**

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autor: Shirli Hernández Martínez
Tutora: Dra. Zaida Ugueto Escobar

Mayo, 2026



Acta Defensa Tesis Doctoral

*Competencias Socioafectivas en la Formación de Contadores Públicos:
Lineamientos Teóricos con base en los Estándares Internacionales de Educación
Contable.*

*Por: Hernández Martínez Shirli
Nº C.C.: 22.809.719*

Tesis Doctoral del Doctorado en Educación aprobada por el aporte que representa en el contexto donde se efectuó la investigación, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maracaibo, a los ocho (08) días del mes de mayo de 2026.

Dra. Zaida D. Ugueto E. (Tutora)
C.I. N°. 4.361.833

Dra. Rosmary Zabala D.
C.I. N°. 18.871.413

Dra. Shirley Rangel O.
C.I. N°. 9.099.379



Dra. Maribel Tavares
C.I. N°. 12.435.956

Dra. Lizla Romero Weir
C.I. N°. 9.723.250

DEDICATORIA

A mis padres, por ser el cimiento sobre el cual construí cada uno de mis sueños. Su amor incondicional y su sacrificio silencioso viven en cada página de este trabajo.

A mi esposo, Isaac David, compañero de vida y de alma. Gracias por sostenerme en los momentos de duda, por celebrar cada pequeño avance como si fuera el más grande y por nunca dejar de creer en mí.

A mis hijas, Vale y Shepy, mi razón más profunda y mi motivación más poderosa. Que este logro les recuerde siempre que los sueños, aunque cuesten lágrimas y desvelos, son posibles. Todo esto es por ustedes y para ustedes.

A mi tutora Mónica Peñaloza, que partió antes de ver culminado este camino que juntas comenzamos. Su guía, su rigor y su entusiasmo encendieron en mí una llama que ninguna distancia puede apagar. La llevo conmigo en cada línea escrita. Descanse en paz.

A mi nueva tutora, la Dra. Zaida Ugueto, por tomar la antorcha con generosidad y compromiso, por acompañarme en la recta final con sabiduría y paciencia, y por ayudarme a cruzar la meta. Mi gratitud es infinita.

TABLA DE CONTENIDOS

	pp.
LISTA DE TABLAS	IV
LISTA DE FIGURAS	V
RESUMEN	vii
CAPÍTULO	
I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
Planteamiento del problema	1
Objetivos de la investigación	12
Justificación de la investigación	13
II. MARCO TEÓRICO	
Antecedentes de la investigación	17
Bases teóricas	23
Fundamentos legales	54
III. MARCO METODOLÓGICO	
Paradigma, enfoque y tipo de investigación	61
Diseño de la investigación	65
Población y muestra	65
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	72
Validez y confiabilidad del instrumento	81
Técnicas de análisis de datos	74
IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	
Análisis descriptivo por dimensiones.....	97
Análisis comparativo con los IES 3 y 4	161

V. LINEAMIENTOS TEÓRICOS	
Fundamentación de los lineamientos.....	177
Estructura de los lineamientos	184
VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
Conclusiones	227
Recomendaciones.....	232
REFERENCIAS.....	237
ANEXOS....	241

LISTA DE TABLAS

Tabla	pp.
1. Componente del plan curricular del programa de contaduría pública	22
2. Cuadro comparativo de las competencias	51
3. Clasificación de competencias humanas integrales por ámbitos.....	52
4. Población de contadores públicos en formación del programa de contaduría	76
5. Distribución de la muestra por estrato.....	78
6. Operacionalización de Variables.....	82
7. Confiabilidad del Instrumento por Dimensión	87
8. Baremo de interpretación de datos.....	88
9. Matriz de análisis documental IES 3 – IES 4 y competencias socioafectivas	96
10. Competencia para programas de formación contable según IES 3 - IFAC	98
11. Competencias promovidas por la IES 4 – IFAC	98
12. Competencias socioafectivas identificadas en IES 3 y 4	100
13. Correspondencia: dimensiones, indicadores e ítems del cuestionario	101
14. Correspondencia: dimensiones, indicadores e ítems del cuestionario	102
15. Correspondencia: dimensiones, indicadores e ítems del cuestionario	102
16. Resultados generales en aplicación del cuestionario	104
17. Análisis descriptivo general	105
18. Resumen estadístico de los 5 indicadores de las competencias intrap	108
19. Motivación intrínseca	110
20. Autorregulación emocional	111
21. Autoconciencia emocional.....	114
22. Responsabilidad y autoaprendizaje	116
23. Autoeficacia y escepticismo profesional	118
24. Resumen estadístico de los indicadores de las Competencias Interp.....	119
25. Empatía y conciencia social	120
26. Trabajo en equipo y cooperación	122
27. Comunicación efectiva	124

28. Liderazgo	126
29. Negociación y resolución de conflictos.....	128
30. Estadística descriptiva - Competencias Organizacionales	130
31. Adaptabilidad y flexibilidad.....	132
32. Toma de decisiones.....	134
33. Pensamiento crítico y resolución de problemas.....	136
34. Gestión del tiempo y planificación	138
35. Organización y manejo de recursos.....	140
36. Resumen del Modelo de Análisis de Correspondencia Múltiple.....	146
37. Coeficientes discriminantes estandarizados (muestra parcial)	150
38. Matriz de Confusión del Análisis Discriminante	151
39. Centroides de Clústeres (Ítems Seleccionados).....	156
40. ANOVA de Validación de Clústeres (muestra parcial)	156
41. Resultados de prueba t de Student	160
42. Prueba t por dimensión de competencias.....	162
43. Comparación Detallada con Estándares IES 3 y 4 por Indicador	165
44. Estructura de fundamentación de los lineamientos teóricos.....	170
45. Fundamentación Teórica de cada lineamiento	173

LISTA DE FIGURAS

Figura	pp.
1. Marco teórico integrador para las competencias socioafectivas	50
2. Interacciones socioafectivas en el IES3 (IFAC, 2019).....	60
3. Interacción socioafectiva - Ético-Socioafectivo – IES 4 (IFAC, 2019)	65
4. Competencias socioafectivas y brecha formativa en Colombia	70
5. Secuencia cronológica del análisis de datos	91
6. Mapa Perceptual del Análisis de Correspondencia Múltiple.....	147
7. Gráfico Territorial del Análisis Discriminante	152
8. Dendrograma del Análisis de Clúster Jerárquico (Método de Ward).....	155
9. Estructura de los lineamientos teóricos por dimensión	177
10. Estructura de desarrollo de cada lineamiento teórico	178
11. Estructura del Lineamiento Teórico 1: Autoconciencia y Autorregulación Emocional	179
12. Estructura del Lineamiento Teórico 2: Escepticismo Profesional y Autoconfianza .	184
13. Estructura del Lineamiento Teórico 3: Comunicación Efectiva y Empatía Profesional	189
14. Estructura del Lineamiento Teórico 4: Trabajo Colaborativo y Liderazgo Ético.....	194
15. Estructura del Lineamiento Teórico 5: Gestión del Tiempo y Planificación	199
16. Estructura del Lineamiento Teórico 6: Adaptabilidad y Pensamiento Crítico.....	204



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación Capacidad Innovadora en Educación

**LINEAMIENTOS TEÓRICOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS EN
CONTADORES PÚBLICOS EN FORMACIÓN BASADOS EN ESTÁNDARES INTERNACIONALES DE
EDUCACIÓN CONTABLE (IES 3 - 4)**

Autora: Hernández Shirli

Tutora: Dra. Ugueto Zaida

Fecha: Julio, 2025

RESUMEN

La presente investigación doctoral se desarrolló con el objetivo de formular lineamientos teóricos para el desarrollo de competencias socioafectivas en contadores públicos en formación, basados en los Estándares Internacionales de Educación Contable (IES) 3 – 4, en la Universidad del Sinú, Cartagena, Colombia. Estos se desarrollaron en respuesta a los desafíos éticos, comunicativos y sociales del ejercicio contable en contextos globalizados. La metodología empleada fue de enfoque cuantitativo, bajo el paradigma positivista, utilizando técnicas estadísticas como el análisis univariante, el análisis de correspondencia múltiple, el análisis discriminante y el análisis de clúster, aplicadas a una muestra de 77 estudiantes. Los resultados arrojaron un nivel medio de desarrollo de competencias socioafectivas ($M = 3,20$; $DE = 0,79$; brecha = $0,80$), con fortalezas en ética declarativa (media $> 4,2$) y debilidades en la comunicación y en el trabajo colaborativo (media $< 3,5$). Se identificaron cuatro perfiles estudiantiles, con el 48% en el perfil de desempeño básico generalizado, lo que representa una brecha de $0,80$ puntos respecto del nivel esperado ($\mu = 4,0$). La comparación con los estándares internacionales mostró una brecha promedio de $0,8$ puntos, lo que confirma que el nivel de correspondencia no alcanza la integralidad exigida por la IFAC. Como resultado, se formularon seis lineamientos teóricos organizados en tres dimensiones: intrapersonal, interpersonal y organizacional, que constituyen el aporte doctoral al campo de la educación contable colombiana.

Descriptor: competencias socioafectivas, contadores públicos, estándares internacionales (IES 3 y 4),

INTRODUCCIÓN

La evolución de los sistemas educativos en un contexto global ha provocado cambios significativos en los modelos pedagógicos, desplazando la transmisión unidireccional de conocimientos hacia el desarrollo de competencias integrales comprobables. En este escenario, la educación basada en competencias se ha establecido como un estándar en la formación universitaria, redefiniendo el papel del docente como facilitador de entornos de aprendizaje orientados a desarrollar habilidades observables y evaluables en los estudiantes.

En este escenario, los estudiantes asumen un rol activo en su proceso formativo, en el que el desarrollo de competencias profesionales medibles resulta determinante para satisfacer las demandas del sector productivo. La formación del contador público se vincula directamente con el ejercicio profesional, por lo que resulta necesario identificar y fortalecer las competencias socioafectivas para responder a las exigencias del entorno laboral globalizado.

Los desafíos derivados de la internacionalización de los negocios inciden directamente en la información financiera y contable, situando a los profesionales del área ante dos retos concretos: la armonización de las prácticas contables locales con los estándares internacionales y la elevación del nivel académico de la formación contable como condición para la competitividad en mercados globales. En consecuencia, resulta necesario revisar y actualizar el perfil de cualificación del egresado, dado que los diseños curriculares pierden pertinencia ante la velocidad de los cambios en el entorno socioprofesional, lo que exige procesos curriculares sistemáticos de evaluación y adecuación.

Atendiendo a lo anterior, organismos internacionales como la Federación Internacional de Contadores (IFAC), en el marco de su misión de fortalecer la formación del contador público, han presentado un conjunto de Estándares/Normas Internacionales de Educación (IES), cuyo objetivo principal es garantizar que la profesión contable cuente con profesionales con las

habilidades necesarias para satisfacer las exigencias de las empresas. No obstante, la adopción de estos estándares en Colombia ha sido parcial, especialmente en lo relativo a las competencias socioafectivas. Ante este escenario, la presente investigación, en atención a su objetivo, se planteó medir, mediante instrumentos de medición validados, las competencias socioafectivas requeridas en la formación del contador público, con el fin de formular lineamientos teóricos para el desarrollo de dichas competencias en contadores públicos en formación de la Universidad del Sinú “Elías Bechara Zainúm” Seccional Cartagena, basados en los Estándares Internacionales de Educación Contable (IES 3-4).

En este orden, la formación contable debe orientarse al desarrollo sistemático de competencias afectivas y relacionales, concebidas como dimensiones observables y evaluables del perfil profesional. Esto coincide con los planteamientos de la UNESCO (2009), que reconoce que la educación superior:

Ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas. (UNESCO, 2009, p.9)

El currículo orientado al perfil profesional, entendido como el “conjunto organizado de experiencias formativas que integra el saber disciplinar, las competencias procedimentales y las actitudes profesionales en respuesta al contexto sociolaboral” (Tobón, 2008, s/n), constituye un instrumento de planificación educativa que permite alinear los resultados de aprendizaje con los requerimientos del entorno. Por lo anterior, los programas de contaduría pública requieren diseños curriculares que incorporen, de manera explícita y evaluable, las competencias socioafectivas definidas por los estándares internacionales, en concordancia con la política de educación superior del Estado colombiano.

El estudio de las competencias socioafectivas en la educación contable posibilita, además, la formulación de lineamientos teóricos articulados con los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 y 4, que toman en cuenta los requerimientos sociales, contextuales y profesionales del egresado. Esto contribuye al proceso de internacionalización de la educación

contable colombiana, en línea con los estándares de calidad promovidos por la Federación Internacional de Contadores (IFAC, 2020), organismo rector de la profesión a nivel global.

Para alcanzar los propósitos trazados, la presente investigación se estructura en seis capítulos que responden a la lógica interna del proceso investigativo desarrollado: el estudio que fundamenta las etapas de la investigación, la sistematización del estudio, los resultados, los análisis y los conocimientos teóricos generados, que constituyen el aporte cuantificable de la investigación al campo de la educación contable.

El Capítulo I presenta el planteamiento del problema, que forma parte de la descripción de la situación problema identificada. También incluye los objetivos de la investigación: el general y los específicos, que orientaron el estudio; y la justificación, que expone los criterios que hicieron la investigación doctoral relevante y pertinente.

El Capítulo II se centra en el marco teórico y es el resultado de la revisión documental y bibliográfica: fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan las variables de estudio, así como conceptos y definiciones que sirven de base para la investigación. Además, presenta las investigaciones que sirven de antecedentes, las bases teóricas relacionadas con las teorías que fundamentan la investigación y los fundamentos legales.

El Capítulo III se refiere al procedimiento metodológico, que presenta el paradigma de investigación, el nivel y el tipo de investigación, el diseño y la población, las técnicas y herramientas utilizadas en la recolección de datos, la validez y la confiabilidad de los instrumentos, así como las técnicas de análisis de datos empleadas. El estudio se desarrolla bajo el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo.

En el Capítulo IV se describen los resultados obtenidos a partir del desarrollo de la investigación, así como el análisis de la información. Se procesan estadísticamente y se analizan los datos obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados, mediante técnicas descriptivas e inferenciales. Los resultados se presentan en tablas por variables, medidas e indicadores.

El Capítulo V presenta los lineamientos teóricos para el desarrollo de competencias socioafectivas en contadores públicos en formación, basados en los Estándares Internacionales de Educación Contable (IES 3-4), de la Universidad del Sinú “Elías Bechara Zainúm”, Seccional Cartagena.

El Capítulo VI constituye la culminación de la tesis doctoral, en el que se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Finalmente, se incorporan las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Planteamiento del problema

La educación constituye uno de los factores determinantes del desarrollo social y económico de los países, razón por la cual los Estados diseñan e implementan políticas educativas orientadas a alcanzar estándares de calidad que respondan tanto a las necesidades individuales de los estudiantes como a las demandas del contexto productivo y social. En este marco, el sistema educativo cumple una función estratégica como mecanismo de formación de capital humano y como instrumento de transformación social: "la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad" (UNESCO, 2009, p.11).

Desde la psicología cognitiva, la psicología del desarrollo y las neurociencias, diversos enfoques teóricos han incorporado variables asociadas a dimensiones emocionales, sociales y conductuales en los procesos formativos. En este sentido, autores como Goleman (1995) y Bandura (1977) plantean que el desempeño individual se relaciona no solo con capacidades cognitivas y técnicas, sino también con competencias vinculadas a la interacción social, la autorregulación y los procesos afectivos. En consecuencia, el desarrollo socioafectivo de los profesionales emerge como una dimensión formativa que los programas de educación superior no pueden desatender.

Tal como señala la UNESCO (s.f.), "la educación superior constituye un rico bien cultural y científico que favorece el desarrollo personal y las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales". En este sentido, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de garantizar una formación que trascienda el ámbito disciplinar y se oriente al desarrollo de

profesionales capaces de responder con pertinencia a las demandas del entorno laboral y social contemporáneo.

En este contexto, se reconoce la necesidad de una formación universitaria pertinente a las demandas sociales y profesionales. En consecuencia, la incorporación de competencias socioafectivas se configura como un referente analítico para evaluar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la formación integral del contador público. Al respecto, el informe presentado por Delors (1996), en representación de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, establece que la educación a lo largo de la vida debe estructurarse en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos pilares han sido retomados en la literatura especializada como fundamentos conceptuales de la formación integral (Delors, 1996). En el ámbito de la educación contable, su aplicación permite delimitar dimensiones observables y evaluables del perfil profesional, particularmente en lo relacionado con las competencias socioafectivas, en tanto articulan las dimensiones del convivir y del ser con el ejercicio técnico de la profesión

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) concibe el enfoque de aprendizaje desde “una educación orientada a formar mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz” (p. 12). Este planteamiento del MEN (2014) comprende, junto con las competencias técnicas, el desarrollo de valores, actitudes y disposiciones personales que determinan el desempeño ciudadano y profesional del egresado, lo cual guarda una coherencia directa con los componentes socioafectivos identificados en los Estándares Internacionales de Educación Contable.

En el campo de las competencias socioafectivas, Goleman (1995) popularizó el concepto de inteligencia emocional, que “incluye habilidades como la capacidad de motivarse a uno mismo... y perseverar frente a las frustraciones” (p. 34), e integra, además, la empatía y las habilidades sociales (p. 43). Dichas competencias son esenciales para el desarrollo integral de los

estudiantes, en tanto constituyen “el proceso mediante el cual las personas adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes...” (CASEL, 2020, traducción propia).

En este enfoque, Rojas et al. (2023) exponen que "las competencias socioemocionales representan el conjunto de habilidades no técnicas que complementan la formación académica y son esenciales para desempeños exitosos en contextos laborales" (p. 75), denominándolas indistintamente "habilidades blandas" y reconociendo que, "si bien no constituyen sinónimos estrictos, designan dimensiones complementarias del mismo constructo" (Rojas et al., 2023, p.75). Para efectos de esta investigación, estos constructos se consideran componentes del mismo objeto de estudio, tal como se precisa más adelante en el marco teórico, sin perder de vista sus especificidades conceptuales.

En esta investigación, las competencias socioafectivas se conciben como un constructo integrador de disposiciones relacionales, éticas y afectivas requeridas para el desempeño profesional del contador público. En su operacionalización, se consideran las dimensiones descritas en la literatura especializada, incluyendo los aspectos socioemocionales y las denominadas habilidades blandas, en tanto que aportan componentes observables y medibles del objeto de estudio. Esta delimitación conceptual resulta indispensable tanto para el diseño del instrumento de medición como para la posterior comparación con los referentes establecidos en los IES 3 y 4 de la IFAC. En este contexto, se justifica su análisis como un elemento fundamental en los programas universitarios, compuestos en gran medida por competencias disciplinares y, solo en algunas áreas de formación, por el desarrollo de competencias a través del componente humanístico al que se refiere el MEN.

Además, el mercado laboral, los cambios generacionales y la evolución tecnológica demandan atributos sociales, éticos y personales como parte del desarrollo del nuevo perfil profesional de los egresados universitarios, quienes deben poseer competencias relacionales y afectivas, interpersonales, de relacionamiento, de comunicación, éticas, emocionales, entre otras. Como señala el World Economic Forum (2023), "las habilidades blandas son esenciales para navegar con éxito en entornos complejos, tecnológicos y cambiantes" (p. 3), no solo para su

desarrollo como profesionales, sino también como ciudadanos, e invita a una integración coherente y equilibrada con las competencias técnicas en la estructura curricular de la educación superior.

Como respuesta al mercado laboral, Cambridge University Press y Assessment (2023) precisan que “las empresas en todo el mundo están encontrando que su éxito futuro depende de contar con una fuerza laboral que posea este tipo de habilidades sociales, cognitivas y emocionales” (p.2). Esta afirmación es consistente con los hallazgos de la National Soft Skills Association (s.f.), que reporta que “el 85% del éxito laboral se asocia al desarrollo de habilidades interpersonales y sociales, frente al 15% atribuible a las competencias técnicas, lo que evidencia la centralidad de estas dimensiones en la formación universitaria”.

Esta tendencia tiene antecedentes que se remontan a los inicios del estudio sistemático de la formación profesional. Mann (1918), en el primer estudio integral sobre educación en ingeniería en Estados Unidos, encargado por el Joint Committee on Engineering Education y publicado por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, demostró que “las cualidades personales (carácter, juicio, comprensión interpersonal) eran consideradas por los propios ingenieros como significativamente más determinantes para el éxito profesional que el dominio de la técnica” (p.107). Los planteamientos documentan la trascendencia de la formación técnica, constituyéndose en un factor decisivo para la empleabilidad y el éxito profesional, ya que integran habilidades emocionales, sociales y cognitivas que permiten afrontar con resiliencia y eficacia los retos del entorno laboral, lo cual guarda plena coherencia con la necesidad de fortalecer dichas competencias en la formación universitaria en Contaduría Pública.

Por ello, la educación por competencias ha sido el reto establecido en la educación colombiana como efecto de la globalización, y la inclusión de resultados de aprendizaje en la educación superior es la manifestación del logro que ha conllevado resaltar con mayor relevancia las competencias específicas a lograr en la formación. Teniendo en cuenta que la educación es un proceso de formación integral, es importante reconocer la imperante necesidad de fortalecer las habilidades sociales como eje transversal y la formación contable en la educación superior no

es la excepción. Así, organismos profesionales como la International Federation of Accountants (IFAC) reconocen que las IES “establecen elementos esenciales (por ejemplo, temas, métodos y técnicas) que se espera que los programas de formación y desarrollo incluyan y que tienen el potencial para obtener el reconocimiento, la aceptación y la aplicación internacional” (International Federation of Accountants (IFAC), s.f.).

Por lo anterior, la IFAC, con la misión de servir al interés público, busca fortalecer de manera continua la profesión contable en todo el mundo a través de los distintos consejos emisores de normas. Así, es el Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría (IAESB) quien ha expedido los Estándares Internacionales para la Formación Contable, como eje rector para los programas de Contaduría Pública, de obligatorio cumplimiento para los países que deciden adoptarlos, y que se componen de las siguientes normas.

- IES 1: Requisitos de ingreso a un programa de formación profesional en contaduría.
- IES 2: Desarrollo profesional inicial - Competencia técnica.
- IES 3: Desarrollo profesional inicial - Capacidades profesionales.
- IES 4: Desarrollo profesional inicial - Valores profesionales, ética y actitudes.
- IES 5: Requisitos de experiencia práctica.
- IES 6: Evaluación de las capacidades y competencias profesionales.
- IES7: Desarrollo profesional continuo: un programa de aprendizaje permanente y desarrollo continuo de la competencia profesional.
- IES 8: Requisitos de competencia que deben reunir los auditores profesionales

De los ocho estándares listados, la presente investigación se centra en los IES 3 y 4, dado que regulan específicamente el desarrollo de capacidades profesionales y la formación en valores, ética y actitudes durante el proceso de formación inicial del contador público. Estos dos estándares constituyen el referente normativo internacional para las competencias socioafectivas que esta investigación busca medir en el Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú.

Aunque los Estándares Internacionales de Educación Contable, emitidos por el IAESB/IFAC, son un referente importante para fortalecer la formación integral del contador, en Colombia su incorporación en los programas de Contaduría Pública suele presentarse de manera fragmentaria y con poca articulación curricular, más bien como menciones o contenidos dispersos que como ejes formativos claramente integrados (Bolaño, 2022).

Esto pone en evidencia la necesidad de transitar del plano declarativo hacia estrategias curriculares con indicadores evaluables y sostenidas en el tiempo, condición sin la cual los estándares pierden su función orientadora de la formación integral. En particular, los componentes relacionados con habilidades profesionales y con valores, ética y actitudes, que en los IES 3 e IES 4 se concretan, requieren pasar del plano declarativo a estrategias curriculares evaluables y sostenidas en el tiempo, evitando que su implementación se reduzca a un cumplimiento meramente instrumental de normas técnicas.

En estos estándares, estas competencias articulan la dimensión humana con el ejercicio profesional. La IES 3 subraya la importancia de habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo en equipo, mientras que la IES 4 enfatiza “valores éticos, actitudes responsables y compromiso social” (IFAC, 2019, s/n). Incorporar estas dimensiones de manera transversal contribuiría a que los futuros contadores respondieran con mayor pertinencia a los retos del contexto nacional e internacional (Rodelo y Chamorro, 2021; Roncancio et al., 2017).

En este sentido, la instrucción universitaria en cuanto a la práctica de enseñanza-aprendizaje efectiva y de calidad debe orientarse al desarrollo de las competencias específicas analizadas desde un planteamiento en la formación que fortalece la experiencia hacia la práctica profesional, en función de un mejor desempeño laboral, sin dejar de lado las competencias socioafectivas y del ser que refuerzan la formación integral, tomando como punto de referencia el perfil profesional, en contraposición a una habilidad entendida simplemente como conocimiento, que demanda una visión integral del ejercicio profesional del contador público, la cual requiere ser evaluada y actualizada en el accionar académico, con base en evidencia empírica, tal como presenta Manrique (2018):

Las Normas Internacionales de Formación en Contaduría se asumen como parámetro para la formación del profesional contable y como medida de calidad para la obtención de las competencias que le permiten el acceso a un desempeño adecuado, contextualizado, pertinente y competitivo, así como en coherencia con el encargo de la globalización. (Manrique,2018, p.134)

A tal efecto, cuando en educación superior se plantean criterios sobre la significación de las competencias, se evidencia e instituye la necesidad de establecer una analogía entre los conocimientos, habilidades y destrezas que han sido planeados mediante dinámicas y contenidos abordados desde diversos aspectos, enfocados en lo pedagógico, tecnológico, económico, político, social, epistémico, teleológico y axiológico, con un enfoque dinámico en la formación.

La situación a nivel internacional y nacional adquiere un carácter particular en Cartagena de Indias, en el departamento de Bolívar, donde se encuentra la Seccional de la Universidad del Sinú "Elías Bechara Zainúm". En el contexto específico del Programa de Contaduría Pública, el contador público en formación se desarrolla en un entorno caracterizado por transformaciones normativas, exigencias del mercado laboral y condiciones socioeconómicas propias del territorio, como lo es Cartagena de Indias, que es oficialmente Distrito Turístico y Cultural (Constitución Política, art. 356, modificado por Acto Legislativo 02 de 1987) y que presenta dinámicas económicas heterogéneas que inciden en la configuración del perfil de ingreso de los estudiantes y en las demandas del entorno profesional, lo que requiere procesos formativos que integren no solo competencias técnicas, sino también dimensiones socioafectivas observables y evaluables.

En respuesta a esta exigencia, el programa articula los cuatro pilares mediante el desarrollo de competencias socioafectivas. El aprender a conocer y a hacer trasciende la dimensión técnica al incorporar capacidades como la autorregulación, la autonomía y la resolución de problemas; el aprender a vivir juntos sustenta competencias relacionales como la empatía, la comunicación asertiva y la gestión de conflictos; y el aprender a ser fundamenta la construcción de la identidad profesional, la ética y la responsabilidad social. Estas dimensiones constituyen, en conjunto, el referente conceptual de las variables socioafectivas que esta investigación propone medir e identificar en el programa estudiado y en el objeto de estudio: el contador público en formación.

En términos ontológicos, el objeto de estudio de la presente investigación lo constituyen las competencias socioafectivas del contador público en formación, entendido este como el estudiante regularmente matriculado en el Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú, que cursa el plan de estudios. Esta delimitación se fundamenta en la categoría de Desarrollo Profesional Inicial (Initial Professional Development, IPD) establecida por el International Accounting Education Standards Board (IAESB), que comprende el período formativo que transcurre desde el ingreso al programa hasta el cumplimiento de los requisitos para ejercer como contador profesional. Bajo esta categoría, el sujeto de estudio no es el profesional titulado con tarjeta profesional expedida por la Junta Central de Contadores, sino el aspirante que transita el proceso formativo regulado específicamente por los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 e IES 4, los cuales prescriben, respectivamente, los dominios de habilidades profesionales y los valores, la ética y las actitudes exigibles al egreso. De ahí que, a lo largo del presente documento, las denominaciones contador público en formación y estudiante en Desarrollo Profesional Inicial se empleen de manera unívoca para designar la misma unidad de análisis, sin que ello implique referencia alguna al profesional ya titulado.

Delimitado el objeto de estudio, corresponde caracterizar la situación problemática que justifica su análisis en el lugar de estudio, organizada en cuatro dimensiones: necesidades formativas, debilidades curriculares, amenazas externas y factores estructurales. En cuanto a las necesidades formativas, el Programa requiere armonizar su estructura curricular con los dominios de habilidades profesionales y de valores, ética y actitudes prescritos por los IES 3 e IES 4 de la IFAC, en concordancia con las recomendaciones del Informe ROSC Colombia del World Bank (2022), que constata “la adopción parcial de los Estándares Internacionales de Educación en el país” (p.16). Dicha necesidad se traduce, en el plano institucional, en la exigencia de contar con un diagnóstico empírico del nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas del contador público en formación, instrumento que, a la fecha, no ha sido aplicado en el programa y cuya ausencia impide adoptar decisiones curriculares sustentadas en evidencia cuantitativa.

Respecto a las debilidades identificadas, el plan de estudios vigente, reformado en función de la Ley 1314 de 2009 para la incorporación de las Normas Internacionales de

Información Financiera y de Aseguramiento de la Información (NIIF y NIAS), privilegia el desarrollo de la competencia técnica disciplinar y subordina las dimensiones socioafectivas a las asignaturas del componente sociohumanístico dispuesto por la Resolución 3459 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional. Este plan, está compuesto por 158 créditos académicos con 67 asignaturas donde tal como lo muestra la Tabla 1, el componente más alto es el área disciplinar con el 50% de los créditos y 32 asignaturas, todas con Syllabus que exigen el reconocimiento declarativo de competencias, pero sin reporte de instrumentos institucionales validados para medir el nivel de desarrollo de dichas competencias, así como la inexistencia de indicadores cuantitativos en los procesos de autoevaluación programática.

Tabla 1

Componente del plan curricular del programa de contaduría

ÁREAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	ASIGNATURAS	CRÉDITOS	%
Investigación	3	7	4%
Humanidades	5	8	5%
Básica Exacta	3	9	6%
Complementaria y electiva	6	17	11%
Básica disciplinar	18	38	24%
Disciplinar	32	79	50%
Total	67	158	100%

Nota. Elaboración propia a partir del Plan de estudios de la contaduría pública de la Universidad del Sinú – Seccional Cartagena

Como puede observarse en la distribución por áreas, esta configuración curricular disminuye la frecuencia y la cobertura de los mecanismos de evaluación transversal de las competencias prescritas en el plan de estudios y en los IES 3 y IES 4, lo cual Bolaño (2022) documenta como rasgo común de los programas colombianos de Contaduría Pública.

En el plano de las amenazas externas, la profesión contable colombiana enfrenta tres presiones simultáneas que inciden directamente en el perfil de egreso del programa objeto de estudio. La primera corresponde a las sanciones disciplinarias impuestas por la Junta Central de Contadores, que, de acuerdo con el Boletín N° 5 de 2023 de la Junta Central de Contadores

(2023), “entre 19 de enero al 7 de diciembre de 2023 el Tribunal Disciplinario realizó treinta y uno (31) sesiones, en las que se aprobaron mil cuatrocientas veinte (1.420) providencias” (p.1), lo que compromete la confianza y la fe públicas atribuidas a la profesión. La segunda se relaciona con la transformación del mercado laboral contable derivada de la automatización de los procesos transaccionales, tendencia reportada por el World Economic Forum (2023), que desplaza el valor agregado del contador desde la competencia técnica instrumental hacia las dimensiones relacionales, éticas y analíticas. La tercera amenaza proviene de la exigencia de internacionalización formativa planteada por la IFAC a través de los IES, cuyo cumplimiento constituye un requisito para el reconocimiento internacional de los programas nacionales de formación contable.

En cuanto a los factores estructurales, se identifican tres elementos que condicionan el desarrollo de las competencias socioafectivas en el contexto descrito. Primero, la fragmentación curricular en la incorporación de los IES 3 y IES 4, descrita por Bolaño (2022) y Roncancio et al. (2017) como una adopción declarativa no acompañada de estrategias evaluables. Segundo, la heterogeneidad socioeconómica y académica de los aspirantes matriculados en la Seccional Cartagena demanda aproximaciones formativas sensibles a las trayectorias previas del estudiantado. Tercero, la inexistencia de un cuerpo de lineamientos teóricos contextualizados que oriente la integración de las dimensiones socioafectivas en la arquitectura curricular del Programa.

La concurrencia de estas necesidades, debilidades, amenazas y factores estructurales configura la realidad problemática que justifica la medición sistemática del nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas del contador público en formación en el programa de Contaduría pública de la Universidad del Sinú y su contraste estadístico con los referentes normativos establecidos en los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 e IES 4, en tanto fundamento empírico para la formulación de los lineamientos teóricos que constituyen el producto de la presente investigación doctoral.

Formulación del problema

Del análisis precedente se derivan cuatro interrogantes de investigación que orientan la indagación empírica y la construcción de los lineamientos teóricos propuestos.

¿Qué lineamientos teóricos pueden formularse para el desarrollo de las competencias socioafectivas en contadores públicos en formación, basados en estándares internacionales de educación contable (IES 3-4), en la Universidad del Sinú “Elías Bechara Zainúm”, Seccional Cartagena?

1. ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas que presentan los contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú, Seccional Cartagena, al ser evaluados mediante un instrumento diseñado y validado para tal fin, estructurado en las dimensiones previamente sistematizadas?
2. ¿Qué dimensiones e indicadores de las competencias socioafectivas, surgen a partir del análisis documental de los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 y 4 de la IFAC de la Universidad del Sinú, “Elías Bechara Zainúm” Seccional Cartagena?
3. ¿Cómo contrastar el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas con los niveles de proficiencia establecidos en los IES 3 y 4, a fin de identificar brechas estadísticamente significativas?
4. ¿Qué lineamientos teóricos, fundamentados en la integración de los resultados del análisis estadístico con los referentes establecidos en los IES 3 e IES 4, resultan pertinentes para el fortalecimiento de las competencias socioafectivas del contador público en formación?

Objetivos de la investigación

General

Formular lineamientos teóricos para el desarrollo de las competencias socioafectivas en contadores públicos en formación, basados en los Estándares Internacionales de Educación Contable (IES 3-4) en la Universidad del Sinú. “Elías Bechara Zainúm”, Seccional Cartagena.

Específicos

1. Medir el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas en los contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú, Seccional Cartagena
2. Sistematizar las dimensiones e indicadores de las competencias socioafectivas, a partir del análisis documental de los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 y 4 de la IFAC y de la literatura especializada
3. Contrastar mediante análisis estadístico inferencial, el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas con los niveles de proficiencia establecidos en los IES 3 y 4, a fin de identificar brechas estadísticamente significativas en el programa de Contaduría pública de la Universidad del Sinú, Seccional Cartagena.
4. Formular lineamientos teóricos para el desarrollo de las competencias socioafectivas en contadores públicos en formación, fundamentados en la integración de los resultados del análisis estadístico con los estándares internacionales de educación contable, en las IES 3 y 4 de la Universidad del Sinú. “Elías Bechara Zainúm”, Seccional Cartagena.

Justificación de la investigación

Desde la perspectiva teórica, la investigación aporta evidencia empírica al conocimiento sobre las competencias socioafectivas en la educación contable, una temática con una producción científica limitada en el contexto colombiano. El estudio integra aportes de la teoría de la inteligencia emocional (Goleman, 1995), la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977) y los estándares internacionales de educación contable (IFAC, 2019), como marcos conceptuales que permiten operacionalizar las variables socioafectivas en dimensiones observables y medibles. Este enfoque integrador puede constituir el punto de partida para nuevas investigaciones en el campo de la educación contable a nivel regional y nacional.

La relevancia de la tesis doctoral radica en ofrecer a los profesionales de la contaduría pública y a las instituciones interesadas un enfoque que integra competencias socioafectivas con estándares internacionales de educación contable, lo que constituye un paso inicial para impulsar los cambios necesarios y adaptarse a las exigencias del entorno social.

A nivel profesional, la investigación doctoral proporciona una nueva perspectiva sobre la concepción del contador público, con conocimientos y habilidades humanas que mejoran su desempeño, incluyendo el enfoque de dichas competencias a partir de los estándares internacionales de formación contable.

La relevancia social del análisis de las competencias de esta dimensión en el Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú, con referencia a las Normas Internacionales de Educación Contable, se sustenta en la integración de referentes conceptuales, normativos y metodológicos provenientes de las dinámicas de la globalización, aplicables a los procesos formativos en las instituciones educativas, en sus diversas áreas y saberes.

Desde una visión del contexto mundial contemporáneo, la investigación se justifica porque la formación de profesionales no puede limitarse al desarrollo de competencias cognoscitivas, técnicas o disciplinares, ya que el mercado laboral y los escenarios sociales

demandan, con urgencia, el fortalecimiento de este componente relacional y ético en el perfil del egresado, que involucran la comunicación asertiva, el liderazgo, la empatía, el pensamiento crítico, la capacidad de trabajo en equipo y la gestión de conflictos, entre otras, que se convierten en un eje transversal para potenciar la empleabilidad y el desempeño ético y humano de los profesionales de la contaduría.

En el mismo orden de ideas, Colombia asume los lineamientos de la UNESCO (2016), que ha resaltado que “la educación debe desarrollar competencias cognitivas, socioemocionales y conductuales” (p.10). De ahí que, en la formación universitaria y, en particular, en la contaduría pública, el desafío no solo sea alcanzar altos niveles de experticia técnica, sino también promover una praxis profesional capaz de responder a los retos globales desde una mirada humanista e innovadora.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación adopta el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, dado que se orienta a la medición y al análisis del nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas mediante instrumentos estructurados y validados, cuyos resultados pueden analizarse mediante técnicas estadísticas. Este enfoque garantiza la objetividad en la recolección y el tratamiento de los datos, lo que permite establecer comparaciones sistemáticas entre el estado actual de la formación y los referentes normativos establecidos en los IES 3 y 4. La disponibilidad de un instrumento validado para este contexto específico constituye, además, un aporte metodológico relevante para la investigación educativa contable en Colombia.

El presente estudio se inscribe en la línea de investigación "Capacidad Innovadora en Educación" (Código: EAMA/LICIE01) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En toda labor de investigación se requieren la información y la consideración de diferentes referentes teóricos que respalden las variables de estudio, contextualicen el objeto de estudio y sirvan de fundamento conceptual para el análisis. Al respecto, Martello y Abelenda (2024) manifiestan que "el marco teórico provee el sustento conceptual y teórico al estudio, define las variables clave y la relación entre ellas, y guía el diseño metodológico" (p. 44).

La revisión de la literatura, entendida como el fundamento conceptual del proceso investigativo, se realizó mediante la consulta sistemática de fuentes bibliográficas especializadas, con el propósito de identificar los referentes teóricos y normativos que sustentan las variables de estudio, permiten su operacionalización y orientan el diseño metodológico. Este ejercicio se llevó a cabo con rigor analítico, superando la mera recopilación descriptiva para privilegiar la articulación crítica entre los aportes teóricos y las exigencias del problema de investigación planteado.

En el proceso de revisión, se identificaron algunas investigaciones previas con características teóricas y metodológicas compartidas que constituyen el origen del estudio desarrollado, en este caso particular, sobre las competencias socioafectivas y los Estándares Internacionales de Educación Contable (IES) 3 y 4.

Antecedentes de la investigación

Este apartado presenta los antecedentes de las variables de investigación, tal como lo expresa Tamayo (2004): "todo hecho anterior a la formulación del problema que sirve para

aclarar, juzgar e interpretar el problema planteado constituye un antecedente del problema” (p.146). Así, junto con su base técnica y conceptual, el rol que desempeña en el estudio y la definición de términos resulta clave para el análisis de la investigación.

De acuerdo con Hernández et al. (2014), “la revisión de la literatura permite conocer lo que se ha investigado previamente sobre un tema” (p. 62), así como “identificar variables relevantes y evitar la duplicidad de estudios” (p. 63). En este sentido, los antecedentes de investigación comprenden estudios previos relacionados con el problema, las variables y el diseño metodológico, lo cual orienta la construcción del marco teórico y el análisis de los resultados.

Contexto Internacional

Izquierdo (2024), en su tesis doctoral titulada "Evaluación de la integración de las competencias socioemocionales en la formación del profesorado", desarrollada en la Universidad de Alicante, España, bajo el Programa de Doctorado en Investigación Educativa, planteó como propósito central analizar la influencia del cociente intelectual, la personalidad y la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios en formación, así como evaluar el impacto de un programa formativo sobre la inteligencia emocional, el estrés y el burnout docente.

La investigación se desarrolló bajo el paradigma positivista, con un enfoque estrictamente cuantitativo; se elaboró a partir de un compendio de publicaciones y se estructuró en dos fases metodológicas complementarias. La primera fase adoptó un diseño correlacional-predictivo, aplicado a una muestra de 196 estudiantes universitarios del Grado en Maestro en Educación Infantil y Primaria, en la que se emplearon como instrumentos la Escala TMMS-24 de Mayer y Salovey para medir la inteligencia emocional percibida, el Inventario NEO-FFI para la personalidad, la Prueba de Factor G de Cattell (Escala 3) para la capacidad mental general y el promedio ponderado del expediente académico como indicador de rendimiento. La segunda fase correspondió a un diseño cuasiexperimental con grupo de control y grupo experimental,

evaluados en los momentos pretest y postest, aplicado a 135 y 141 docentes en activo, respectivamente. El análisis de los datos se realizó mediante modelos de ecuaciones estructurales, pruebas t de Student para la equivalencia inicial y el Modelo Lineal General de medidas repetidas para estimar el impacto de la intervención.

Los resultados confirmaron que la responsabilidad (factor de personalidad) y el cociente intelectual son predictores directos del rendimiento académico, mientras que el neuroticismo ejerce una influencia indirecta mediada por la responsabilidad. De manera relevante, el estudio evidenció una relación no significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la muestra inicial, resultado que la autora define como un indicio de que las competencias socioemocionales no se desarrollan de manera espontánea, sino que requieren intervenciones formativas intencionadas. En la fase experimental, el programa implementado produjo reducciones estadísticamente significativas en el estrés general, el tecnoestrés y el burnout, junto con incrementos en las puntuaciones de inteligencia emocional.

Este antecedente constituye un referente metodológico de primer orden para la presente investigación por múltiples razones. En primer lugar, confirma la viabilidad y la robustez psicométrica de la Escala TMMS-24 como instrumento para operacionalizar las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional propuestas por Mayer y Salovey, modelo que fundamenta la variable dependiente de este estudio. En segundo lugar, su diseño correlacional-predictivo, no experimental y transversal, es plenamente coherente con el paradigma positivista y el enfoque cuantitativo adoptados en esta tesis. En tercer lugar, sus resultados respaldan la tesis central de que las competencias socioemocionales requieren ser medidas, contrastadas con referentes normativos y abordadas mediante estrategias formativas explícitas en la educación superior, lo cual converge con la justificación empírica del contraste propuesto entre el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales de los contadores públicos en formación y los estándares IES 3 y 4 de la IFAC. Finalmente, el uso del Modelo Lineal General y del modelado de ecuaciones estructurales proporciona un referente técnico pertinente para el análisis estadístico inferencial en estudios posteriores.

Sánchez (2023), en la tesis doctoral titulada “Estudio piloto para propuesta de mejora de programas de intervención en inteligencia emocional en el ámbito de la formación para el empleo”, de la Universidad de Málaga (España) dentro del Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, abordó el problema del diseño, la evaluación sistemática y la mejora de los programas de intervención en inteligencia emocional aplicados en escenarios de formación para la inserción laboral. La investigación se inscribió en una línea de continuidad con los desarrollos clásicos sobre procesos operativos de mejora de programas formulados por Nickerson et al. (1985) y Mora (1995), articulándolos con los marcos contemporáneos sobre inteligencia emocional en los ámbitos educativo y profesional.

El objetivo central del estudio consistió en construir y validar una herramienta original que permitiera optimizar de manera sistemática el diseño e implementación de programas de intervención en inteligencia emocional. Para tal fin, el autor configuró un estudio piloto cuyo eje metodológico fue la elaboración del instrumento denominado EVALUMA, concebido sobre bases teóricas explícitas, criterios estructurados de construcción, procedimientos secuenciales de aplicación y parámetros de rigurosidad científica que comprenden la validez, la fiabilidad y la solidez de las conclusiones derivadas de su uso. La aplicación piloto del instrumento permitió examinar empíricamente los efectos de la intervención formativa en una muestra de docentes vinculados al subsistema de formación para el empleo.

Entre los resultados centrales, Sánchez (2023) evidenció que la acción formativa en inteligencia emocional generó diferencias estadísticamente significativas en cuatro dimensiones convergentes: las competencias profesionales, las fortalezas del carácter, la capacidad de adaptación al entorno y la inteligencia emocional propiamente dicha. Estos resultados llevaron al autor a concluir que las intervenciones formativas estructuradas en inteligencia emocional contribuyen a disminuir el malestar percibido, a incrementar la efectividad profesional y a fortalecer una capacidad de aprendizaje equilibrada y adaptativa en los participantes, dimensiones que, articuladas, configuran un perfil profesional más resiliente y mejor preparado para los requerimientos dinámicos del mercado laboral contemporáneo.

La pertinencia de este antecedente para la presente investigación se sustenta en tres aportes sustantivos. En primer término, ofrece un referente metodológico riguroso para el diseño, la implementación y la evaluación de programas de intervención en competencias socioafectivas, particularmente cuando estos se proyectan hacia contextos de formación profesional o de transición universidad–trabajo, escenario propio del programa de Contaduría Pública. En segundo término, aporta evidencia empírica reciente y verificable sobre la maleabilidad de la inteligencia emocional en población adulta mediante procesos formativos estructurados, lo que sustenta la viabilidad pedagógica de las propuestas de intervención derivadas del presente estudio. En tercer término, sitúa el desarrollo de la inteligencia emocional en el horizonte de la empleabilidad y el desempeño profesional sostenido, dimensión que constituye uno de los vectores argumentativos centrales de esta investigación doctoral, al articular la formación contable con las exigencias socioafectivas del ejercicio profesional contemporáneo.

Ayala (2022), en su tesis doctoral titulada *Emprendimiento y fomento de habilidades blandas en los estudiantes universitarios*, defendida en la Universidad Pontificia de Salamanca (España), abordó el problema del papel que desempeña la institución universitaria en la formación integral de los jóvenes para escenarios profesionales caracterizados por la incertidumbre, la velocidad del cambio tecnológico y la complejidad de los retos personales y laborales del siglo XXI. La investigación se inscribe en una perspectiva educativa amplia, articulada en torno a la noción de educar para la vida, desde la cual se argumenta que la responsabilidad formativa de la educación superior trasciende la transmisión de conocimientos disciplinares específicos para incorporar, de manera deliberada y sistemática, el fortalecimiento de competencias y habilidades blandas como una dimensión inseparable del perfil profesional contemporáneo.

El objetivo central del estudio consistió en analizar la relación entre la formación universitaria, el fomento del emprendimiento y el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes, así como en proponer orientaciones formativas para fortalecer dicha articulación en los procesos pedagógicos institucionales. Desde el plano metodológico, la investigación adoptó

una perspectiva analítico-propositiva, sustentada en la revisión exhaustiva de la literatura científica internacional sobre habilidades blandas, emprendimiento y formación universitaria, y complementada con una aproximación empírica a la realidad de los estudiantes universitarios contemporáneos y a las exigencias que el entorno profesional formula respecto de su perfil de egreso.

Entre los aportes sustantivos del estudio, Ayala (2022) argumenta que las instituciones de educación superior se enfrentan al reto estratégico de fortalecer y fomentar en sus estudiantes las competencias y habilidades blandas como condición necesaria para la inserción laboral y el desarrollo profesional sostenido en escenarios cambiantes. La tesis sostiene que el dominio disciplinar, aun siendo imprescindible, resulta insuficiente cuando no se acompaña del desarrollo intencional de capacidades socioafectivas, comunicativas, adaptativas y emprendedoras que permitan al egresado responder con flexibilidad y solvencia a los requerimientos profesionales del siglo XXI. En consonancia con esta tesis, el autor propone que la universidad asuma explícitamente la formación en habilidades blandas como componente curricular y pedagógico estructurado, y no como un elemento accesorio o un elemento transversal difuso.

La pertinencia de este antecedente para la presente investigación se sustenta en tres aportes convergentes. En primer término, ofrece un sólido fundamento teórico-conceptual sobre la centralidad de las habilidades blandas en la formación universitaria contemporánea, un marco desde el cual puede problematizarse el perfil socioafectivo del futuro contador público. En segundo lugar, posiciona a la universidad como agente formativo activo en el desarrollo de estas competencias, lo que respalda la necesidad de incorporar propuestas formativas estructuradas en los planes curriculares de los programas profesionales, como el de Contaduría Pública. En tercer término, articula explícitamente el desarrollo de las habilidades blandas con la empleabilidad y el desempeño profesional, una dimensión que constituye uno de los ejes argumentativos centrales del presente estudio doctoral, en la medida en que la formación contable se ve interpelada hoy por exigencias profesionales que rebasan el dominio técnico-disciplinar e incorporen demandas de carácter socioafectivo, ético y relacional.

Godoy (2021) presentó un estudio doctoral en la Universidad de Sevilla, España, titulado “Entre la razón y la emoción”. Es un estudio sobre la inteligencia emocional en escuelas públicas de Temuco, Chile. La investigación tuvo como objetivo evaluar los niveles de inteligencia emocional (IE) de niños y niñas de 5.º año básico y conocer las diferencias de género en escuelas públicas de la ciudad de Temuco, Chile.

Metodológicamente, la investigación se enmarcó en un enfoque mixto que combinó una fase cuantitativa extensa y otra cualitativa intensiva. Se entrevistó a estudiantes y profesores para complementar la información cuantitativa de la primera fase. La fase cuantitativa, basada en el paradigma positivista y de nivel descriptivo, con diseño no experimental y transeccional, consistió en aplicar la Escala TMMS-24 (Trait Meta Mood Scales) de Mayer y Salovey, adaptada al español, a una muestra de 450 estudiantes de 12 escuelas de Temuco, para conocer sus niveles de IE y su relación con el género. En la segunda fase intensiva cualitativa, participó una muestra de docentes y estudiantes de tres escuelas para estudiar, en el contexto educativo, las competencias emocionales desde la perspectiva de los informantes. Para ello, se emplearon técnicas de recolección de información, como entrevistas grupales con estudiantes, entrevistas a profesores y análisis bibliográfico.

Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes presentan niveles adecuados de inteligencia emocional en las tres dimensiones de la escala: atención, claridad y regulación emocional. En relación con la inteligencia emocional y el género, se observaron diferencias estadísticamente significativas solo en la atención y la claridad emocional; sin embargo, en la dimensión de reparación ambos géneros presentan niveles similares. En síntesis, el estudio permitió determinar que la mayoría de los estudiantes presenta una IE adecuada. Dado que no se han obtenido resultados concluyentes sobre la relación entre los niveles de IE y el género, es necesario realizar más investigaciones.

El estudio realizado en Temuco, Chile, centrado en la evaluación de la inteligencia emocional en estudiantes de 5.º año básico, resulta pertinente para la investigación doctoral sobre competencias socioafectivas en contadores públicos en formación por varias razones. En

primer lugar, ambas investigaciones se enmarcan en el campo de la educación socioemocional. Aunque la investigación chilena se enfoca en la población escolar, aporta una base empírica que permite identificar cómo estas competencias se manifiestan y se diferencian estadísticamente según variables como el género, lo cual puede tener continuidad en la educación superior.

En segundo lugar, la aplicación de la escala TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) de Mayer y Salovey (1997), validada en contextos hispanohablantes, constituye un referente metodológico pertinente, psicométricamente validado y de uso documentado en la literatura especializada (Mayer y Salovey, 1997; Fernández et al., 2004) para medir la inteligencia emocional en la población juvenil. En tercer lugar, el hecho de que la investigación chilena haya encontrado resultados inconcluyentes respecto a las diferencias de género indica que el constructo emocional presenta múltiples dimensiones explicativas, no atribuibles únicamente a variables demográficas, sino también a factores pedagógicos, institucionales y contextuales.

Esto se relaciona directamente con el propósito de aproximarse a la teorización sobre las competencias socioafectivas, ya que documenta empíricamente que el nivel de desarrollo socioafectivo se asocia tanto a características individuales como a variables institucionales que actúan como factores facilitadores o restrictivos. Finalmente, este antecedente respalda la pertinencia de continuar midiendo y contrastando empíricamente el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas en distintos niveles del sistema educativo, desde la educación básica hasta la universitaria, lo que evidencia la continuidad de estas competencias a lo largo del desarrollo humano.

Este antecedente constituye el referente metodológico más directo para la presente investigación, dado que confirma la viabilidad de medir competencias socioafectivas, en este caso, la inteligencia emocional, mediante instrumentos psicométricos validados en poblaciones hispanohablantes. Su diseño cuantitativo, no experimental y transeccional, es coherente con el paradigma adoptado en este estudio y la escala TMMS-24 representa un antecedente instrumental relevante para el proceso de diseño y validación del instrumento utilizado.

Contexto Nacional

Bateca (2024), en su tesis doctoral titulada "Constructos teóricos sobre las competencias socioemocionales para orientar el desarrollo académico en los estudiantes de Educación Básica Primaria de Colombia", presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación, se planteó como propósito central generar constructos teóricos sobre las competencias socioemocionales orientados al desarrollo académico de los estudiantes colombianos de educación básica primaria, partiendo del reconocimiento de que dichas competencias constituyen una dimensión fundamental del desarrollo integral del individuo, en tanto le permiten manejar efectivamente sus emociones, comprender las emociones de los demás y usar esta comprensión para guiar su comportamiento en las interacciones sociales.

Metodológicamente, la investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y adoptó el método fenomenológico como ruta para la comprensión profunda del objeto de estudio. La técnica de recolección de información fue la entrevista estructurada, aplicada a una muestra intencional conformada por cuatro docentes y dos padres de familia, informantes clave seleccionados por su vinculación directa con los procesos de formación socioemocional en el contexto escolar colombiano. El análisis de los datos se desarrolló mediante procesos de categorización y triangulación, característicos del abordaje fenomenológico, lo que permitió estructurar las categorías teóricas emergentes del discurso de los participantes.

Los hallazgos de la investigación revelaron la necesidad de reestructurar la concepción educativa predominante en los programas escolares colombianos, a fin de dar sentido a los aspectos centrales de la formación personal. La autora sostuvo, desde la teorización construida, que fomentar la competencia socioemocional resulta esencial para el desarrollo integral del individuo, en tanto le permite desenvolverse eficazmente en la sociedad y alcanzar una vida más plena y saludable. Asimismo, evidenció que la inclusión de la educación socioemocional en los programas escolares y en la formación continua constituye un área de creciente interés y

desarrollo en el sistema educativo nacional, aunque su incorporación curricular aún es fragmentaria y carece de mecanismos normativos claros que garanticen su implementación efectiva.

Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación por varias razones convergentes. En primer lugar, constituye un referente nacional reciente que documenta empíricamente la brecha entre el reconocimiento de la importancia de las competencias socioemocionales y su efectiva incorporación en los procesos formativos del sistema educativo colombiano, brecha que también se extiende al nivel universitario y al campo específico de la formación del contador público. En segundo lugar, su enfoque en la orientación del desarrollo académico de los estudiantes coincide con una de las justificaciones centrales de la presente tesis: el reconocimiento de que las competencias socioafectivas inciden directamente en el rendimiento académico y en la formación profesional integral. En tercer lugar, aunque el estudio se desarrolla en el nivel de educación básica primaria, los constructos teóricos generados aportan una base conceptual aplicable a otros niveles del sistema educativo, lo que permite establecer continuidades teóricas con la presente investigación en el ámbito universitario.

La presente investigación se diferencia del antecedente de Bateca en tres aspectos metodológicos y contextuales. Primero, se inscribe en el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, lo que implica un abordaje de las competencias socioafectivas mediante instrumentos psicométricos estructurados, complementarios y no sustitutivos del aporte teórico cualitativo que la autora desarrolla en su estudio. Segundo, la población objeto de estudio está conformada por contadores públicos en formación del programa de la Universidad del Sinú y no por estudiantes de educación básica primaria, lo que implica abordar las competencias socioafectivas en una etapa formativa próxima al ejercicio profesional. Tercero, la presente investigación articula el análisis con los Estándares Internacionales de Educación Contable (IES 3 y 4) de la IFAC como criterio normativo de contraste, una dimensión que no aparece en el estudio de Bateca, dado que su objeto no es la formación profesional contable, sino el desarrollo académico general de la niñez escolarizada.

Estas diferencias, lejos de restar pertinencia al antecedente, evidencian la continuidad del interés académico por las competencias socioemocionales a lo largo de la trayectoria educativa colombiana, desde la educación básica hasta la educación superior, y refuerzan la necesidad de generar evidencia empírica cuantitativa que complemente los constructos teóricos ya elaborados desde la perspectiva cualitativa.

Bolaño (2022), en su tesis doctoral titulada “Los estándares de educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia” de la Universidad Internacional Iberoamericana, plantea que los procesos de internacionalización en la educación superior implican una variedad de compromisos a cargo de las universidades. Ante esto, la Internacionalización en Casa (IeC) surge como un mecanismo alternativo para la inclusión de contenidos globales en los currículos del programa de Contaduría de la Universidad del Magdalena, Colombia, que ofrece un plan de estudios cuyo eje de profesionalización presenta potencial de reforma conforme a los estándares de la educación contable. Para establecer dicho proceso, se realizó un recorrido conceptual y una evaluación curricular con miras a adaptar los contenidos de las IES de IFAC, considerando las mejores prácticas de enseñanza contable, a fin de replantear el norte pedagógico de los procesos formativos.

El estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo, mediante la aplicación de una encuesta. Los datos obtenidos fueron analizados a la luz de las consideraciones conceptuales sobre la IeC y la intervención en los currículos de los programas de Contaduría como forma de internacionalización, con base en el IES 2, titulado “Contenido de los programas profesionales de formación en contaduría”, que sirvió de sustento para la interpretación de los datos. La población de estudio se centró en los docentes que dictan las cátedras del área profesional del programa, quienes ofrecen un panorama de las adecuaciones curriculares derivadas de la IeC a través de los IES de IFAC.

Los resultados del estudio fueron: el área profesional del currículo de contaduría pública de la Universidad del Magdalena puede experimentar un proceso de integración de estándares, adaptarse a las IES y replicarse en otros aspectos del programa, como parte de la política de

internacionalización. Las reformas curriculares en las instituciones de educación superior, al reflejar su identidad formativa, exigen intervenciones en los métodos de enseñanza para mantener su relevancia. Esta labor cobra mayor importancia en el contexto de la internacionalización, en el que la contribución de los docentes universitarios resulta esencial.

Los IES contemplan parámetros para tres momentos decisivos de la trayectoria formativa: 1) admisión e ingreso, 2) vida universitaria y 3) inserción laboral. Es oportuno integrarlos en los diseños curriculares, como parte de un ejercicio leC que procure mantener la sintonía con las exigencias de calidad, innovación y actualización constante que surgen en la cabeza de las instituciones universitarias. Este antecedente es especialmente relevante para la investigación, ya que confirma que los IES de la IFAC constituyen un referente operacionalizable para evaluar la pertinencia curricular de los programas de Contaduría Pública en Colombia. Su enfoque cuantitativo y el uso de una encuesta aplicada a docentes del área profesional representan un precedente metodológico directo, y sus resultados sobre la incorporación fragmentaria de los estándares internacionales refuerzan la justificación empírica del presente estudio, centrado específicamente en los IES 3 y 4.

De la articulación de estos seis antecedentes se desprenden tres convergencias teórico-metodológicas que fundamentan este estudio. Primero, existe consenso internacional y nacional en reconocer las competencias socioafectivas como una dimensión medible, evaluable y operacionalizable en contextos educativos formales, especialmente a partir de los modelos de Goleman, Mayer y Salovey y Bar-On. En segundo lugar, los estudios cuantitativos realizados en Europa y Latinoamérica validan la pertinencia de aplicar instrumentos psicométricos estructurados en la población universitaria, lo que avala metodológicamente la ruta elegida. Tercero, tanto la evidencia cualitativa como la cuantitativa coinciden en señalar que los programas de educación superior, y en particular los de Contaduría Pública en Colombia, presentan vacíos curriculares significativos en la incorporación efectiva de estas competencias, situación que se ve agravada por la ausencia de una articulación normativa formal con los Estándares Internacionales de Educación Contable (IES 3 y 4) de la IFAC.

Bases Teóricas

Las teorías que fundamentan esta investigación en el marco del paradigma positivista adoptado son las siguientes: la teoría humanista de Rogers y la ética del cuidado de Noddings y Gilligan aportan el sustento filosófico y normativo que justifica la relevancia de las competencias socioafectivas como objeto de estudio. La teoría de la inteligencia emocional, en sus modelos de Goleman, Mayer, Salovey y Bar-On, fundamenta la operacionalización de las variables mediante la identificación de dimensiones observables y medibles de dichas competencias. La teoría cognitiva social de Bandura explica los mecanismos de adquisición y desarrollo de las competencias socioafectivas en contextos educativos.

Teoría Humanista

La teoría humanista de la personalidad enfatiza la importancia de la tendencia a la autorrealización en la formación del autoconcepto. Fue desarrollada por Rogers (1961) y sostiene que las personas desean sentir, experimentar y comportarse de manera consistente con su autoimagen. Cuanto más cercanas están la autoimagen y el yo ideal, más consistentes y congruentes son las personas y más valor creen tener. Rogers (ob. cit.) centró su trabajo en el potencial de desarrollo de las personas funcionales y, mediante la teoría humanista de la personalidad, contribuyó al estudio del self (el “sí mismo” o el “Yo”, en español). La teoría se centra en las elecciones individuales, el libre albedrío y la autodeterminación de cada individuo para convertirse en la mejor persona posible.

La psicología humanista postula el rol activo del individuo en la configuración de sus procesos internos y de sus interacciones externas. Rogers (1961) concibió a la persona como “un proceso fluido, no una entidad fija y estática” (p. 23), una comprensión que sitúa al sujeto como un agente dinámico que construye sus respuestas en función de las percepciones, relaciones y experiencias que enfrenta. Esta perspectiva surge como respuesta a los enfoques conductistas y psicoanalíticos, y desempeña un papel fundamental en el avance educativo al centrarse en la dignidad, la libertad y la autorrealización. La teoría humanista ha influido decisivamente en la

comprensión del proceso educativo y en el diseño de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo integral del estudiante. El enfoque humanista en la educación concibe el desarrollo integral de los estudiantes, por lo que resultan determinantes la calidad de los procesos de enseñanza y la incorporación del desarrollo personal y social, con énfasis en las competencias socioemocionales.

Dentro de esta teoría es relevante tener en cuenta que para los retos que enfrenta la educación en la actualidad, hay referencias como la de Delors (1996) que afirma:

Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprender a ser. (Delors, 1996, p. 102)

Atendiendo a la perspectiva humanista de Delors (1996), quien sostiene que “la meta del desarrollo humano lleva a superar toda concepción de la educación estrechamente utilitaria” (p. 95), la educación se concibe como un proceso que permite a cada estudiante descubrir y actualizar su potencial, en concordancia con el cuarto pilar formulado por la Comisión: aprender a ser. Esta teoría orienta la dimensión cognoscitiva del desarrollo de las competencias socioafectivas de los contadores públicos en formación, en la que se promueven indicadores observables como la empatía, la comunicación profesional y la capacidad para establecer relaciones de confianza, todos ellos esenciales para el ejercicio ético de la profesión. Asimismo, fundamenta el desarrollo personal en la medida en que los contadores públicos en formación pueden identificarse, describirse y medirse.

Su énfasis en la empatía, la comunicación auténtica y la capacidad de establecer relaciones de confianza proporciona referentes conceptuales directos para la operacionalización de las variables, en particular en las dimensiones interpersonales y personales establecidas en el IES 3.

Inteligencia Emocional

El estudio de las competencias socioafectivas identificó uno de los fundamentos principales de la teoría de la inteligencia emocional (IE) para explicar cómo la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas incidía en el desempeño académico, social y profesional. En este marco, tres enfoques teóricos se consolidaron como referentes: el modelo de Goleman, el de habilidades de Mayer y Salovey y el de rasgos de Bar-On.

El modelo propuesto por Goleman (2017) alcanzó una gran difusión en contextos educativos y organizacionales. Este autor identificó cinco componentes de la inteligencia emocional: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. La autoconciencia se relacionaba con la capacidad de reconocer los propios estados emocionales y comprender cómo estos influían en el comportamiento. La autorregulación se refería a la capacidad de manejar los impulsos y adaptarse a circunstancias cambiantes. La motivación se refería a la persistencia ante los retos, la empatía, a la comprensión de las emociones de los demás, y las habilidades sociales incluían la capacidad de establecer vínculos, cooperar y liderar.

Este modelo, se había adoptado con frecuencia en programas de formación profesional, pues ofrecía un marco claro para integrar la dimensión socioafectiva en los procesos educativos. No obstante, algunos autores identificaron limitaciones conceptuales en esta aproximación, señalando que podía incluir rasgos de personalidad y habilidades sociales que no siempre se ajustaban a un concepto estricto de inteligencia (Pérez et al., 2020).

En contraste, el modelo de Mayer y Salovey (1997), denominado modelo de habilidades se fundamenta en la inteligencia emocional como “la capacidad de percibir, comprender, asimilar y regular las emociones, tanto en uno mismo como en los demás” (p. 199). Este enfoque planteaba que la IE era una forma genuina de inteligencia, comparable a otras habilidades cognitivas, en la medida en que implicaba procesos de razonamiento emocional.

Por su parte, Bar-On (2010) planteó un modelo de rasgos que concebía la inteligencia emocional como un conjunto de competencias, habilidades y facilitadores emocionales no cognitivos que influían en la capacidad de afrontar las presiones y demandas del entorno. Su propuesta incluía cinco dimensiones: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. Este enfoque enfatizaba la influencia de los factores emocionales y sociales en la adaptación y el bienestar personal.

Al comparar estos tres modelos, se observó que el de Mayer y Salovey aportaba mayor solidez teórica y psicométrica; el de Goleman ofrecía una visión práctica y de fácil aplicación en entornos educativos; y el de Bar-On proponía una mirada más integral del bienestar y la adaptación social. En conjunto, todos coincidieron en destacar que la gestión emocional y la empatía eran habilidades indispensables para el desempeño humano y profesional.

En el contexto de la formación contable, estos modelos resultan relevantes, pues el ejercicio del contador público exige no solo dominio técnico, sino también la capacidad de comunicar información financiera con claridad, de trabajar en equipos interdisciplinarios, de resolver conflictos éticos y de generar confianza pública. Así, la autoconciencia y la autorregulación, descritas por Goleman; la percepción y la regulación emocionales, planteadas por Mayer y Salovey; y las dimensiones de adaptabilidad y manejo del estrés, de Bar-On, resultan directamente aplicables a las demandas de la profesión.

El análisis de estos modelos permite concluir que las competencias socioafectivas en la educación contable no constituyen un complemento opcional sino una dimensión estructural del perfil profesional. Su ausencia limita el desarrollo integral del contador público al restringir su perfil a la dimensión técnico-instrumental y al descuidar aspectos centrales de la ética, la comunicación y la responsabilidad social de la profesión. Los tres modelos convergen en reconocer que la gestión emocional, la empatía y las habilidades sociales son determinantes para el desempeño académico y profesional. En el contexto de esta investigación, estos *fundamentos sustentan* la operacionalización de las variables al identificar dimensiones medibles:

autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, que se articulan directamente con las competencias establecidas en los IES 3 y 4 de la IFAC.

La teoría cognitiva social de Bandura

La teoría cognitiva social, formulada por Bandura (1986), representó uno de los aportes más influyentes para comprender cómo los individuos aprendían en contextos sociales y cómo dicho aprendizaje influía tanto en su comportamiento como en su desarrollo socioafectivo. Este enfoque sostenía que el aprendizaje no se reducía a la experiencia directa, sino que también ocurría de manera vicaria, es decir, a través de la observación e imitación de modelos significativos del entorno. Uno de los conceptos fundamentales de esta teoría es el aprendizaje por observación, según el cual se plantea que “la mayor parte del comportamiento humano se aprende por observación mediante el modelado” (Bandura, 1977, p.22), de modo que las personas, al observar a otros y las consecuencias de sus acciones, internalizan progresivamente actitudes, conductas y respuestas emocionales que orientan su comportamiento posterior.

Otro aporte decisivo de Bandura fue el concepto de autoeficacia, formulado inicialmente como “la convicción de que uno puede ejecutar exitosamente la conducta requerida para producir los resultados” (Bandura, 1977, p. 193) y, posteriormente, reformulado como “las creencias del individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar determinados logros” (ob. cit., p. 3).

En estrecha relación con la autoeficacia, la teoría cognitivo-social destaca la autorregulación, definida por Zimmerman (2002) como “pensamientos, sentimientos y conductas autogenerados que se orientan a la consecución de metas” (p. 65, traducción propia). Este proceso autodirectivo se estructura en “tres fases cíclicas: anticipación, desempeño y autorreflexión, y depende de creencias subyacentes como la autoeficacia percibida y el interés intrínseco” (p. 65). En articulación con el marco de las competencias socioemocionales (Bisquerra y Chao, 2021; CASEL, 2020), estos procesos autorregulatorios resultan fundamentales para que

el estudiante reconozca y module sus respuestas emocionales, sostenga la motivación y responda de manera adaptativa ante los desafíos de la vida académica y profesional.

En el ámbito de la educación contable, la teoría cognitiva social proporcionó claves para entender cómo los estudiantes adquieren valores éticos, prácticas profesionales y habilidades interpersonales. El aula universitaria se constituye en un espacio donde los docentes no solo transmiten normas y principios contables, sino que también modelan comportamientos de honestidad, rigor profesional, trabajo colaborativo y compromiso social. De igual manera, las interacciones entre pares ofrecen oportunidades para observar y reproducir actitudes de cooperación, empatía y liderazgo, lo que favorece un ambiente propicio para el desarrollo socioafectivo.

López et al. (2024), en un estudio cuantitativo con 996 estudiantes de 17 universidades colombianas acreditadas, evidenciaron que las competencias emocionales operan como condición motivacional, mediada por la autoeficacia y la actitud emprendedora. Asimismo, Schunk y DiBenedetto (2020) subrayan, desde la teoría cognitivo-social, “el rol de la autoeficacia y la autorregulación como variables motivacionales centrales en los procesos formativos universitarios” (sección “Self-efficacy”). Dimensiones especialmente pertinentes para la formación del contador público contemporáneo.

En este sentido, la teoría cognitivo-social de Bandura permitió afirmar que estas competencias no se desarrollan espontáneamente, sino que son el resultado de un proceso continuo de observación, práctica, autorreflexión y regulación personal. El contador en formación está expuesto a diversos modelos, entre ellos los docentes, pares y tutores profesionales, de los cuales aprende tanto habilidades técnicas como actitudes socioafectivas. Así, la autoeficacia, la autorregulación y el aprendizaje vicario se consolidan como ejes clave para fortalecer la dimensión ética y social de la educación contable. Así, la teoría cognitivo-social aporta un marco explicativo integral para entender cómo los contadores públicos en formación aprenden no solo a manejar normas y técnicas, sino también a construir un perfil profesional caracterizado por la empatía, la cooperación y la responsabilidad social. Además, la autoeficacia,

entendida como la creencia en la propia capacidad para lograr objetivos, resulta determinante para el desarrollo de la resiliencia, la persistencia académica y la autorregulación emocional, competencias críticas en la formación del contador público.

La ética del cuidado y la formación socioafectiva

La ética del cuidado se consolidó en las últimas décadas como un marco teórico y pedagógico fundamental para comprender la dimensión afectiva y relacional de los procesos educativos. Surgida como una alternativa a las corrientes morales tradicionales, esta perspectiva planteó que las decisiones éticas no se fundamentan exclusivamente en principios universales abstractos, sino en la atención concreta a las necesidades de las personas y en la construcción de vínculos de confianza, reciprocidad y responsabilidad mutua.

Autores como Gilligan (1982) han cuestionado los modelos tradicionales de moralidad centrados en la justicia y la racionalidad, proponiendo, en su lugar, una visión en la que la empatía, la compasión y la sensibilidad ante las necesidades de los demás constituyen criterios éticos centrales, lo que constituye un referente teórico en la formación contable y una alternativa a la ética y a la justicia. Por su parte, Tronto (2020) expandió esta visión al ámbito social, sosteniendo que “El cuidado supone que los individuos se vuelven autónomos y capaces de actuar por sí mismos a través de un complejo proceso de crecimiento, desarrollo, mediante el cual unos y otros son interdependientes y se ven transformados en sus vidas” (p. 28).

En el ámbito educativo, la ética del cuidado subraya que la formación debe trascender la mera transmisión de contenidos técnicos e integrar explícitamente las dimensiones afectivas y relacional. Esto implica que los docentes no solo deben transmitir conocimientos disciplinares, sino también cultivar entornos formativos basados en la confianza, el respeto y la empatía, asociados al reconocimiento percibido por el estudiante. Este marco resultó especialmente pertinente para el estudio de las competencias socioafectivas, ya que estas se desarrollaban principalmente en la interacción con otros y en contextos en los que el reconocimiento mutuo es fundamental. La capacidad de empatizar, de escuchar activamente, de trabajar en equipo y de

actuar con solidaridad era una expresión práctica del cuidado en contextos educativos y profesionales. En consecuencia, la ética del cuidado ofrece una base normativa y filosófica para sustentar la afirmación de que estas competencias deben ocupar un lugar central en la educación superior.

En el ámbito contable, este enfoque cobra relevancia porque, según Gómez (2007), “la corriente positivista ha orientado la contabilidad hacia una dimensión técnica, relegando a un segundo plano elementos asociados a la confianza pública y al interés público, que constituyen componentes esenciales del ejercicio profesional” (p. 38). En este sentido, el autor plantea la necesidad de integrar consideraciones éticas en la formación disciplinar. De igual manera Rojas et al. (2021) plantean explícitamente que “se debe oponer a la contabilidad de la racionalidad instrumental del hipercapitalismo, una ética del cuidado que vele por el bienestar” (p. 237), lo que implica considerar al sujeto contable como un agente con responsabilidad ética y social. En coherencia con ello, la profesión contable establece principios como la integridad, la objetividad, la competencia profesional, el debido cuidado, la confidencialidad y el comportamiento profesional, definidos en el Código Internacional de Ética del IESBA, que reflejan su orientación hacia el interés público.

En este contexto, la formación contable requiere la integración de competencias técnicas y éticas, en función de las exigencias del ejercicio profesional y de la interacción con los distintos actores del entorno económico y social. En este sentido, la ética del cuidado ofrece un marco teórico sólido y aplicable para sustentar la formación de competencias socioemocionales en la educación contable. Al destacar la centralidad de la empatía, la responsabilidad social y la construcción de relaciones basadas en la confianza, esta perspectiva sostiene que el perfil del contador debe concebirse como un profesional técnico y, al mismo tiempo, como un sujeto ético y socialmente comprometido. De este modo, la ética del cuidado no solo orienta la práctica pedagógica, sino que también ofrece fundamentos para alinear la formación contable con las demandas internacionales de transparencia y confianza pública.

La profesión contable implica un alto grado de responsabilidad social, ya que el contador es garante de la transparencia financiera y del interés público; en este sentido, la ética del cuidado fundamenta conceptualmente las competencias establecidas en la IES 4: Valores, ética y actitudes profesionales, del IAESB (IFAC, 2019), particularmente el compromiso con el interés público, la integridad, la responsabilidad social y el comportamiento ético, dimensiones que se refuerzan con las modificaciones del IESBA (2020) sobre el rol y la "mentalidad ética" esperada del contador profesional.

Diversidad terminológica y precisión conceptual

El término competencias data de la década de los años 20 en los Estados Unidos, en lo referente, sobre todo, a la capacitación, aunque el auge del empleo de este término se desplaza desde fines de los años 60 hasta los 70, y se considera al psicólogo McClelland (1973) uno de los pioneros. Luego, se retoma en los 90 con las formulaciones de Goleman sobre la inteligencia emocional, ya previamente fundamentadas.

Existen múltiples definiciones de competencias. Para Boyatzis (2008), las competencias son las "características de fondo de un individuo que guardan una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto" (p. 12). Para Spencer y Spencer (1993), una competencia es "una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un nivel superior de efectividad y/o desempeño en un trabajo o situación" (p. 9). Tal como lo manifiesta Mischel (1999), incluye destrezas, conocimientos, el concepto de sí mismo, rasgos de personalidad, actitudes y valores.

Las distintas concepciones citadas coinciden en un constructo integral que engloba conocimientos, destrezas, actitudes, valores y rasgos personales que inciden directamente en el desempeño. En este sentido, las competencias reflejan una visión más amplia de la formación, donde el énfasis no recae solo en lo que el individuo sabe o sabe hacer, sino también en lo que es como persona y en cómo logra articular esas dimensiones en contextos específicos para alcanzar un desempeño efectivo y sostenible.

En consideración a Tejada (1999), las competencias se refieren al "conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares" (p. 29). Lo expuesto por la autora se entiende como el conjunto de capacidades propias del ser humano que contribuyen a responder a las diversas situaciones que se presentan en la vida personal y social de los estudiantes universitarios.

Competencias socioafectivas

Las competencias socioafectivas, como sostienen Sá et al. (2023), son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les permiten gestionar las emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables. Estas competencias inciden en el bienestar emocional y en el rendimiento académico. Las instituciones educativas que las promueven contribuyen de manera significativa al desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes, preparándolos para enfrentar desafíos, resolver conflictos, trabajar en equipo, comunicarse de manera efectiva y desarrollar empatía, resiliencia, autoestima y autorregulación.

Mosquera (2023) afirma que las competencias socioemocionales son fundamentales "en la toma de decisiones, resolución de problemas y bienestar emocional" (p. 6584), planteamiento desde el cual la integración sistemática de estas competencias en los procesos formativos universitarios aporta una visión holística del aprendizaje y contribuye al desarrollo humano integral del estudiante. En el mismo orden expositivo, Olhaberry y Sieverson (2022) señalan que "las competencias sociales hacen referencia a la capacidad de desarrollar conductas que permitan las interacciones positivas con el entorno que le rodea, con hermanos, pares, padres y otros sujetos" (p. 360). Para Ramírez et al. (2020), las habilidades sociales "son conductas aprendidas y observables, que favorecen las interacciones con los demás y tienen la finalidad de alcanzar sus objetivos o metas" (p. 213).

En este contexto, resulta evidente que el fortalecimiento de las competencias socioafectivas en los contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú es un elemento necesario para su formación integral, ya que la disciplina contable va más allá del dominio técnico de normas y procesos financieros; demanda la capacidad de trabajar colaborativamente, comunicarse con claridad, ejercer un liderazgo ético y tomar decisiones en escenarios de alta responsabilidad social. La empatía, la autorregulación y la resiliencia permiten a los futuros contadores enfrentar con madurez las tensiones propias del ejercicio profesional, mientras que las habilidades de interacción positiva facilitan la construcción de relaciones laborales armónicas y basadas en la confianza.

De esta manera, tal como se presenta en la figura 1, el marco teórico que integra las competencias socioafectivas en el proceso formativo le permite a la universidad no solo fortalecer el rendimiento académico, sino también contribuir a la formación de profesionales íntegros capaces de responder con sensibilidad y compromiso a las necesidades de la sociedad.

Figura 1

Marco teórico integrador para las competencias socioafectivas



Nota. Hernández (2025)

De acuerdo con lo planteado sobre educación superior, coexisten términos que, a pesar de compartir núcleos semánticos, presentan matices que conviene precisar para evitar imprecisiones conceptuales. En el plano conceptual, existe una diversidad de términos que, no siempre se emplean de manera coherente: competencias socioemocionales, socioafectivas, blandas o transversales. Esta polisemia ha suscitado debates en la literatura académica. Por ejemplo, Pérez et al. (2022) señalan que la noción de “competencias socioemocionales” enfatizaba más el ámbito emocional, mientras que “habilidades blandas” era una categoría amplia que incluía la comunicación, el trabajo en equipo, la adaptabilidad y el liderazgo. En contraste, el término socioafectivo integra explícitamente las dimensiones afectivas y sociales, subrayando el papel de la empatía, la autorregulación y la interacción humana. En este estudio, se adoptó dicha denominación para mantener un enfoque claro y coherente.

Aunque en la literatura académica los términos competencias socioafectivas, socioemocionales y competencias blandas suelen emplearse indistintamente, cada uno responde a enfoques teóricos y finalidades formativas distintos. En la tabla 2 se identifican las características y diferencias, así como su complementariedad en la formación integral del contador público.

Tabla 2

Cuadro comparativo: competencias socioafectivas, socioemocionales y competencias blandas

CONCEPTO	ORIGEN DISCIPLINAR	ÉNFASIS	ALCANCE	USO EN ESTA INVESTIGACIÓN
Competencias blandas	Organizacional/empresarial	Empleabilidad	Amplio (incluye comunicación, liderazgo, adaptabilidad)	Término complementario (contexto laboral)
Competencias socioemocionales	Psicología educativa	Inteligencia emocional y aprendizaje social	Específico (dimensión emocional)	Término equivalente reconocido en literatura
Competencias socioafectivas	Educación/Pedagogía humanista	Desarrollo integral (social + afectivo)	Comprehensivo (incluye afecto, valores, ética)	Término Adoptado (coherente con IES 3-4)

Nota. Elaboración propia

La adopción del término competencias socioafectivas como categoría central de análisis se sustenta en consideraciones de orden normativo y teórico. Desde el punto de vista normativo, los IES 3 y 4 de la IFAC establecen competencias que integran dimensiones afectivas, relacionales y éticas del perfil profesional del contador, lo que hace coherente el uso de un término que articule explícitamente lo social y lo afectivo. Desde el punto de vista teórico, los aportes de Rogers (1961), Goleman (1995), Bandura (1986) y la ética del cuidado (Noddings, 2021; Gilligan, 1982) coinciden en reconocer estas dimensiones como componentes observables del desarrollo profesional, susceptibles de ser medidos mediante instrumentos estructurados.

Por tanto, en el desarrollo del estudio se recurre a los términos competencias socioemocionales y habilidades blandas de manera complementaria, citando investigaciones que emplean dichos enfoques, sin perder la coherencia conceptual del constructo adoptado.

A continuación, la tabla 3 integra las competencias socioafectivas, socioemocionales, y blandas como competencias humanas integrales que no constituyen un listado aislado de habilidades, sino un conjunto de capacidades transversales al proceso formativo que se desarrollan en distintos ámbitos: comunicativo, interpersonal, cognitivo, intrapersonal, de liderazgo, ético, ciudadano y digital. Esta clasificación documenta que el desarrollo profesional incluye, además de la competencia técnica, dimensiones actitudinales y relacionales, evaluables como indicadores observables del perfil de egreso, capaces de relacionarse, de trabajar en equipo, de tomar decisiones responsables y de actuar con ética y empatía en contextos cada vez más complejos.

Tabla 1

Clasificación de competencias humanas integrales por ámbitos

ÁMBITO	COMPETENCIAS HUMANAS INTEGRALES	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
Comunicativas	Comunicación oral, Comunicación escrita, Escucha activa, Asertividad, Persuasión, Lenguaje no verbal, Presentación de ideas	World Economic Forum (2023); OECD (2020)
Interpersonales y sociales	Trabajo en equipo, Cooperación, Resolución de conflictos, Empatía social, Tolerancia a la diversidad, Networking, Inteligencia intercultural	OECD (2020); UNESCO (2021)

Cognitivas y metacognitivas	Pensamiento crítico, Resolución de problemas, Pensamiento analítico, Creatividad, Aprender a aprender, Curiosidad intelectual, Toma de decisiones	OECD (2020); Heckman y Kautz (2014)
Intrapersonales	Autoconocimiento, Inteligencia emocional, Resiliencia, Adaptabilidad, Manejo del estrés, Autonomía, Disciplina, Seguridad en sí mismo	Goleman (1995)
Liderazgo y gestión	Liderazgo colaborativo, Coordinación de equipos, Gestión del tiempo, Iniciativa y proactividad, Delegación, Influencia positiva, Motivación	World Economic Forum (2023); LinkedIn Learning (2024)
Éticas y ciudadanas	Integridad, Responsabilidad social, Ética profesional, Respeto a normas y valores, Justicia, Compromiso cívico, Pensamiento ético	UNESCO (2021); OECD (2020)
Digitales blandas	Comunicación digital, Etiqueta digital, Colaboración virtual, Gestión de la atención digital, Seguridad en línea	UNESCO (2021); WEF (2023)

Nota. Hernández (2025)

Dimensiones constitutivas de las competencias socioafectivas

La operacionalización de las competencias socioafectivas en esta investigación se estructura en tres dimensiones: intrapersonal, interpersonal y organizacional, que no responden a una clasificación arbitraria, sino a una articulación teórica derivada de los autores que sustentan el estudio. Cada dimensión agrupa un conjunto de competencias que comparten un núcleo conceptual común, lo que permite identificarlas, describirlas y medirlas como manifestaciones observables del desarrollo socioafectivo de los contadores públicos en formación. A continuación, se define conceptualmente cada una de estas dimensiones.

Dimensión intrapersonal

La dimensión intrapersonal comprende el conjunto de competencias orientadas al reconocimiento, la comprensión y la gestión de los propios estados emocionales, así como a la construcción de una identidad personal y profesional coherente con los valores internalizados. Desde la teoría humanista, Rogers (ob. cit.) concibe esta dimensión como el espacio en el que el individuo, a través de la autoconciencia y la congruencia entre su autoimagen y su yo ideal,

avanza hacia la autorrealización y la autenticidad, aspectos indispensables para el ejercicio ético de la profesión.

En la dimensión intrapersonal, Goleman (ob. cit.) sitúa la autoconciencia y la autorregulación en el núcleo de la competencia personal de la inteligencia emocional, caracterizada como un conjunto de "habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo" (Introducción). En articulación con esta perspectiva, Bandura (ob. cit.) define la autoeficacia como las "creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros" (p. 3, traducción propia), un constructo que explica cómo el individuo regula sus pensamientos, emociones y conductas en función de metas previamente establecidas.

En conjunto, estos autores permiten definir la dimensión intrapersonal como el ámbito en el que se articulan la autoconciencia, la autorregulación emocional, la integridad, la responsabilidad personal y la motivación intrínseca, dimensiones que sustentan directamente los principios de integridad, objetividad y juicio profesional establecidos en el IES 4 de la IFAC.

Dimensión interpersonal

La dimensión interpersonal agrupa las competencias que permiten al individuo establecer y sostener vínculos significativos con otros, comunicarse de manera efectiva, trabajar colaborativamente y responder éticamente a las necesidades de los demás en contextos profesionales. Goleman (ob. cit.) sitúa en esta dimensión dos componentes esenciales de la inteligencia emocional (la empatía y las habilidades sociales), entendidos como la capacidad de comprender las emociones ajenas y traducir dicha comprensión en interacciones cooperativas, liderazgo y resolución constructiva de conflictos. De forma convergente, Bar-On (ob. cit.) integra las habilidades interpersonales como una de las cinco dimensiones centrales de su modelo de inteligencia emocional-social, definiéndolas como "la capacidad de ser consciente de las emociones, sentimientos y necesidades ajenos, y de mantener relaciones cooperativas y mutuamente satisfactorias" (p. 13, traducción propia). Esta lectura psicológica se enriquece con

el marco normativo de la ética del cuidado, en cuya tradición Gilligan (1982) plantea que “el razonamiento moral incluye una voz diferente que articula el yo con la relación y la razón con la emoción” (p. 28), mientras que Noddings (2021) configura la ética como práctica relacional fundada en la receptividad, la atención concreta a las necesidades del otro y la reciprocidad (cap. 1).

La articulación de estos referentes permite definir la dimensión interpersonal como el campo en el que convergen la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo, la empatía profesional, el liderazgo ético y la negociación, todos ellos vinculados directamente con las habilidades interpersonales y de comunicación que el IES 3 de la IFAC establece como pilares del desarrollo profesional inicial del contador.

Dimensión organizacional

La dimensión organizacional integra las competencias que le permiten al estudiante gestionar sus propios procesos de aprendizaje y desempeño, planificar su actuación en función de metas, adaptarse a entornos complejos y tomar decisiones fundamentadas en contextos de incertidumbre. Bandura (ob. cit.) sustenta esta dimensión a través del constructo de autoeficacia, definido como "creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros" (p. 3, traducción propia), articulada con los procesos de autorregulación de planificación, monitoreo y ajuste del comportamiento orientado a metas (Bandura, 1986, cap. 11).

De manera complementaria, Zimmerman (ob. cit.) profundiza en los procesos metacognitivos del aprendizaje autorregulado, definiéndolo como "el proceso autodirectivo mediante el cual los aprendices transforman sus habilidades mentales en destrezas académicas" (p. 65, traducción propia), y lo organiza en un ciclo de tres fases: “anticipación, desempeño y autorreflexión, que sustenta la planificación, el monitoreo y la organización de recursos como condiciones del desempeño académico sostenible” (p. 67). Por su parte, Bar-On (ob. cit.) integra las dimensiones de adaptabilidad y manejo del estrés como componentes esenciales de la

inteligencia emocional-social, sosteniendo que ser emocional y socialmente inteligente implica "manejar el cambio personal, social y ambiental afrontando la situación inmediata de manera realista y flexible, resolviendo problemas y tomando decisiones" (p. 13, traducción propia), aspecto especialmente relevante en la profesión contable, donde los plazos estrictos, los cambios normativos y la presión regulatoria configuran un escenario de alta demanda.

La articulación de estos aportes permite definir la dimensión organizacional como aquella que agrupa la gestión del tiempo, la planificación, la organización de recursos, la adaptabilidad y el pensamiento crítico, competencias que operacionalizan las habilidades organizacionales previstas en el IES 3 y el principio de debido cuidado profesional establecido en el IES 4 de la IFAC.

Referente normativo

Estándares Internacionales de Educación Contable (IES 3 y 4, IFAC)

La Federación Internacional de Contadores (IFAC, 2019), a través de su Consejo de Normas Internacionales de Educación en Contabilidad (IAESB), estableció un conjunto de Estándares Internacionales de Educación (International Education Standards, IES) con el propósito de garantizar que los contadores profesionales, independientemente del país en el que se formen, alcancen niveles mínimos y homogéneos de calidad académica, técnica, ética y social. Estos estándares se conciben como marcos de referencia que orientan el diseño curricular, la formación inicial y el desarrollo profesional continuo de los contadores públicos a nivel mundial.

Entre estos estándares, el IES 3 y el IES 4 ocupan un lugar central en esta investigación, dado que abordan explícitamente las competencias profesionales que trascienden el dominio técnico y se vinculan directamente con la dimensión socioafectiva de la formación contable. A continuación, se presenta un análisis detallado de cada uno de estos estándares, en el que se identifican las competencias socioafectivas establecidas como requisitos formativos para los futuros contadores públicos.

IES 3: Desarrollo Profesional Inicial

Habilidades Profesionales. El IES 3 especifica las habilidades profesionales que los aspirantes a la profesión de contador deben desarrollar durante su formación universitaria. A diferencia de los contenidos técnicos establecidos en el IES 2, este estándar reconoce que la competencia profesional no se limita al conocimiento disciplinar, sino que requiere capacidades que permitan al contador aplicar dicho conocimiento de manera efectiva, ética y contextualizada (IFAC, 2019). El IES 3 organiza las habilidades profesionales en cuatro áreas fundamentales: (a) habilidades intelectuales, (b) habilidades interpersonales y de comunicación, (c) habilidades personales y (d) habilidades organizacionales. Cada una de estas áreas integra competencias que, en distintos grados, se vinculan con la dimensión socioafectiva de la formación profesional.

Habilidades intelectuales. Las habilidades intelectuales se refieren a la capacidad del contador para procesar información, analizar situaciones complejas y tomar decisiones fundamentadas. Desde el planteamiento del IES 3, estas habilidades incluyen el razonamiento lógico, la capacidad analítica, el pensamiento crítico, el razonamiento matemático, la capacidad de investigación, la resolución de problemas, el pensamiento creativo y la competencia informática (IFAC, 2019).

Si bien estas habilidades se asocian tradicionalmente con procesos cognitivos, su ejercicio efectivo requiere disposiciones afectivas como la tolerancia a la ambigüedad, la perseverancia ante la complejidad y la apertura intelectual. De la misma manera, el pensamiento crítico demanda autoconciencia de los propios sesgos y la capacidad de autorregularse emocionalmente ante situaciones de incertidumbre. De este modo, aunque el IES 3 no las clasifica explícitamente como competencias socioafectivas, estas habilidades intelectuales se ven mediadas por factores emocionales y actitudinales que influyen en su desarrollo y aplicación.

Habilidades interpersonales y de comunicación. Las habilidades interpersonales y de comunicación constituyen el núcleo más evidente de las competencias socioafectivas en el IES 3. Este ámbito incluye capacidades que permiten al contador relacionarse de manera efectiva con

otros actores del entorno profesional, tales como colegas, superiores, clientes, auditores y usuarios de la información financiera. El IES 3 establece que los contadores deben desarrollar las siguientes habilidades interpersonales y de comunicación: cooperación y trabajo en equipo, comunicación efectiva, liderazgo, negociación y resolución de conflictos (IFAC, 2019). Estas competencias se vinculan directamente con la dimensión socioafectiva, en tanto que su ejercicio depende de la capacidad de reconocer y gestionar tanto las propias emociones como las de los demás, así como de establecer vínculos basados en la confianza, el respeto y la empatía.

La cooperación y el trabajo en equipo requieren que el contador sea capaz de comprender diversas perspectivas, gestionar las diferencias y contribuir al logro de objetivos comunes. La comunicación efectiva, por su parte, implica no solo claridad en la transmisión de información técnica, sino también sensibilidad para adaptar el mensaje a distintos interlocutores y contextos. El liderazgo exige autoconfianza, capacidad para inspirar a otros y responsabilidad en la toma de decisiones colectivas. La negociación y la resolución de conflictos demandan habilidades de escucha activa, tolerancia a la frustración, empatía y capacidad para generar soluciones que concilien intereses divergentes. De este modo, el IES 3 reconoce que el ejercicio profesional del contador no puede concebirse como una actividad individual y técnica, sino como una práctica social y relacional que exige competencias socioafectivas sólidas.

Habilidades personales. Las habilidades personales identificadas en el IES 3 se refieren a disposiciones y actitudes que permiten al contador gestionar su propio desarrollo profesional y actuar con ética y responsabilidad. Este ámbito incluye competencias como la integridad, el escepticismo profesional, el autoaprendizaje, la responsabilidad, la disciplina y la flexibilidad (IFAC, 2019).

Estas habilidades representan una dimensión profundamente socioafectiva, dado que su fortalecimiento depende de procesos de autoconciencia, autorregulación y construcción de una identidad profesional coherente con valores éticos. La integridad, entendida como la coherencia entre los principios declarados y las acciones ejecutadas, requiere una sólida autoestima y la capacidad de resistir presiones externas que comprometan la objetividad profesional. El

escepticismo profesional, por su parte, exige una actitud crítica y reflexiva que permita cuestionar supuestos sin caer en una desconfianza paralizante. El autoaprendizaje y la responsabilidad se vinculan con la motivación intrínseca, la capacidad de autoevaluación y la disposición a asumir las consecuencias de las propias decisiones. La disciplina implica autocontrol y organización personal, mientras que la flexibilidad requiere apertura al cambio y capacidad de adaptación ante nuevas circunstancias.

En resumen, las habilidades personales establecidas en el IES 3 constituyen el fundamento ético y afectivo del ejercicio profesional contable, configurando un conjunto de competencias que trascienden lo técnico e insertan el ejercicio profesional en la dimensión del ser.

Habilidades organizacionales. Las habilidades organizacionales se refieren a la capacidad del contador para gestionar recursos, planificar actividades y operar de manera eficaz en contextos institucionales. El IES 3 identifica competencias como la organización, la planificación y la gestión del tiempo y de los recursos (IFAC, 2019).

Aunque estas habilidades suelen asociarse con competencias técnicas o administrativas, su ejercicio efectivo requiere disposiciones afectivas como la proactividad, la capacidad de priorizar bajo presión y la resiliencia ante situaciones de sobrecarga laboral. De igual forma, la gestión de recursos implica la capacidad de coordinar esfuerzos con otros, lo que exige habilidades de comunicación y liderazgo, ya mencionadas en el ámbito interpersonal. De este modo, aunque el IES 3 sitúa estas competencias en el ámbito organizacional, su desarrollo efectivo se ve mediado por factores socioafectivos que determinan la capacidad del contador para desempeñarse en entornos complejos y dinámicos.

Competencias socioafectivas en el IES 3.

El análisis del IES 3 permite identificar que, de las cuatro áreas de habilidades profesionales establecidas, dos de ellas (habilidades interpersonales y de comunicación, y

habilidades personales) constituyen explícitamente competencias socioafectivas, mientras que las otras dos (habilidades intelectuales y organizacionales) requieren disposiciones afectivas para su ejercicio efectivo.

En conjunto, el IES 3 establece que la formación del contador no puede reducirse a la transmisión de conocimientos técnicos, sino que debe garantizar el desarrollo de competencias que permitan al profesional relacionarse, comunicarse, liderar, negociar, actuar con integridad y gestionar su propio aprendizaje. Estas competencias son inseparables de la dimensión socioafectiva y constituyen un requisito ineludible para el ejercicio responsable y ético de la profesión contable. La figura 2 muestra la interacción entre las competencias socioafectivas en la IES 3.

Figura 2

Interacciones socioafectivas en el IES3 (IFAC, 2019)



Nota. Elaboración propia con base en el IES 3 – IFAC (2019).

IES 4: Desarrollo Profesional Inicial – Valores Profesionales, Ética y Actitudes

El IES 4 complementa las competencias técnicas e intelectuales establecidas en los estándares anteriores al abordar explícitamente la dimensión ética y actitudinal de la formación contable. Este estándar reconoce que el contador público desempeña una función social de alta responsabilidad, en tanto que su trabajo incide en la confianza pública, la transparencia de la información financiera y la toma de decisiones de múltiples actores económicos y sociales. Por esta razón, la formación del contador debe garantizar no solo el dominio técnico, sino también la internalización de valores profesionales, principios éticos y actitudes que orienten su ejercicio hacia el interés público (IFAC,2019).

El IES 4 establece que los contadores aspirantes deben desarrollar competencias relacionadas con la integridad, la objetividad, la competencia profesional y el debido cuidado, la confidencialidad, el comportamiento profesional, el juicio profesional, el sostenimiento del interés público, la mentalidad ética y el compromiso con el aprendizaje ético continuo. A continuación, se analizan estas competencias y su vinculación con la dimensión socioafectiva.

Integridad. La integridad se define como la coherencia entre los principios éticos declarados y las acciones realizadas en el ejercicio profesional. En el marco propuesto por el IES 4, la integridad implica ser honesto, transparente y responsable en todas las actuaciones profesionales, evitando cualquier conducta que pueda socavar la confianza pública en la profesión contable (IFAC,2019).

Desde una perspectiva socioafectiva, la integridad requiere autoconciencia de los propios valores, autoestima suficiente para resistir presiones externas y autorregulación emocional para actuar de manera coherente incluso en situaciones de conflicto de intereses. Asimismo, la integridad se vincula con la empatía, en tanto que exige reconocer el impacto de las propias decisiones en otros actores.

Objetividad. La objetividad se refiere a la capacidad del contador para emitir juicios profesionales libres de sesgos, conflictos de interés o influencias indebidas. El IES 4 establece que la objetividad es un principio ético fundamental que garantiza la calidad y la confiabilidad de la información financiera (IFAC,2019).

El desarrollo de la objetividad requiere competencias socioafectivas como el escepticismo profesional, la autorregulación emocional ante presiones externas y la capacidad de reconocer y gestionar los propios sesgos cognitivos y afectivos. En este sentido, la objetividad no es solo un principio técnico, sino también una disposición afectiva que se cultiva mediante procesos de reflexión crítica y de autoconocimiento.

Competencia profesional y debido cuidado. La competencia profesional y el debido cuidado exigen que el contador mantenga actualizados sus conocimientos y habilidades y actúe con diligencia y responsabilidad en el ejercicio de sus funciones. El IES 4 señala que esta competencia incluye el compromiso con el aprendizaje continuo y la capacidad de reconocer las propias limitaciones (IFAC,2019). Desde la dimensión socioafectiva, esta competencia se vincula con la motivación específica, la disciplina, la humildad intelectual y la resiliencia ante los desafíos del aprendizaje. Igualmente, el debido cuidado requiere empatía hacia los usuarios de la información financiera, pues implica reconocer la responsabilidad social inherente al ejercicio profesional.

Confidencialidad. La confidencialidad se refiere al deber del contador de resguardar la información obtenida en el ejercicio profesional, evitando su divulgación sin autorización expresa. El IES 4 establece que la confidencialidad es un principio ético que protege tanto los intereses del cliente como la confianza pública en la profesión (IFAC, 2019). El ejercicio de la confidencialidad requiere autorregulación, responsabilidad y capacidad para resistir presiones sociales o económicas que puedan incentivar la divulgación indebida de información. En este sentido, la confidencialidad constituye una competencia socioafectiva que se sustenta en valores éticos internalizados.

Comportamiento profesional. El comportamiento profesional implica que el contador actúe de manera respetuosa, cortés y responsable en todas sus interacciones, evitando conductas que puedan desprestigiar la profesión. El IES 4 señala que el comportamiento profesional incluye el respeto a las normas legales, los códigos de ética y las expectativas sociales sobre la profesión contable (IFAC, 2019). Esta competencia se vincula directamente con habilidades socioafectivas como la empatía, la comunicación asertiva, el autocontrol emocional y la capacidad de establecer relaciones profesionales basadas en el respeto y la confianza.

Juicio profesional. El juicio profesional se refiere a la capacidad del contador para tomar decisiones fundamentadas en situaciones complejas o ambiguas, integrando conocimientos técnicos, principios éticos y el contexto. El IES 4 establece que el juicio profesional es una competencia central que distingue al contador técnicamente competente del contador profesionalmente maduro (IFAC,2019). El desarrollo del juicio profesional requiere competencias socioafectivas como el pensamiento crítico, la tolerancia a la ambigüedad, la capacidad de reflexión ética y la autorregulación emocional ante situaciones de presión o incertidumbre.

Sostenimiento del interés público. El sostenimiento del interés público implica que el contador priorice el bienestar colectivo por encima de los intereses particulares o corporativos. El IES 4 señala que la profesión contable desempeña una función social esencial, por lo que los contadores deben actuar con responsabilidad hacia la sociedad en su conjunto (IFAC, 2019). Esta competencia requiere empatía social, conciencia cívica y la capacidad de reconocer el impacto de las decisiones profesionales en múltiples actores. Asimismo, el sostenimiento del interés público exige coraje moral para actuar éticamente incluso ante presiones contrarias.

Mentalidad ética. La mentalidad ética se refiere a la disposición permanente del contador para reflexionar sobre las implicaciones éticas de sus decisiones y actuar conforme a principios morales. El IES 4 establece que la mentalidad ética no se limita al conocimiento de los códigos de conducta, sino que implica una internalización profunda de valores que orientan el ejercicio profesional (IFAC,2019). El desarrollo de la mentalidad ética requiere procesos de autoconciencia, reflexión crítica, empatía y la construcción de una identidad profesional

coherente con valores éticos. Por ello, la mentalidad ética constituye una competencia socioafectiva central en la formación del contador público.

Compromiso con el aprendizaje ético continuo. El compromiso con el aprendizaje ético continuo implica que el contador se mantenga actualizado no solo en contenidos técnicos, sino también en reflexiones éticas, dilemas profesionales y debates sobre responsabilidad social. El IES 4 señala que la ética profesional no es un conocimiento estático, sino una práctica reflexiva que se cultiva a lo largo de la vida profesional (IFAC, 2019). Esta competencia se vincula con la motivación personal, la apertura intelectual, la humildad y la capacidad de aprender de la experiencia y de los errores. Asimismo, el aprendizaje ético continuo requiere disposiciones afectivas como la curiosidad, la autocrítica y el compromiso con la excelencia profesional.

Competencias socioafectivas en el IES 4.

El análisis del IES 4 revela que este estándar aborda explícitamente y de manera exhaustiva la dimensión socioafectiva de la formación contable.

A diferencia del IES 3, que establece competencias técnicas y habilidades profesionales, el IES 4 se centra en los valores, principios éticos y actitudes que deben orientar el ejercicio profesional del contador. Todas las competencias establecidas en el IES 4 (integridad, objetividad, competencia profesional y debido cuidado, confidencialidad, comportamiento profesional, juicio profesional, sostenimiento del interés público, mentalidad ética y compromiso con el aprendizaje ético continuo), presentadas en la figura 3, se vinculan directamente con la dimensión socioafectiva, en tanto que requieren autoconciencia, autorregulación emocional, empatía, responsabilidad social y capacidad de reflexión ética.

En conjunto, el IES 4 establece que la formación del contador público no puede limitarse al desarrollo de competencias técnicas, sino que debe garantizar la internalización de valores y actitudes que permitan al profesional actuar con responsabilidad social, integridad y compromiso

con el interés público. Estas competencias constituyen el fundamento ético de la profesión contable y son inseparables de su dimensión socioafectiva.

El análisis detallado de los IES 3 y 4 permite establecer las dimensiones e indicadores que operacionalizan la variable independiente de esta investigación: los Estándares Internacionales de Educación Contable como criterio normativo de contraste. En conjunto, estos estándares definen un total de doce áreas de competencia socioafectiva: cuatro en el IES 3 y ocho en el IES 4, que constituyen el referente externo validado internacionalmente con el cual se contrasta el nivel de desarrollo medido en los contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú.

Figura 3

Interacción socioafectiva - Ético-Socioafectivo – IES 4 (IFAC, 2019)



Nota. Elaboración propia con base en IES 4 – IFAC (2019).

Bases Legales

Marco normativo de la profesión contable en Colombia

En Colombia, la formación en Contaduría Pública está regulada por un conjunto de disposiciones legales, normativas y políticas públicas que buscan garantizar la calidad de los programas académicos y responder a las demandas sociales y profesionales de la disciplina. Sin embargo, aunque dichas regulaciones insisten en la importancia de la formación integral, en la práctica el énfasis se mantuvo en los componentes técnicos, relegando las competencias socioafectivas a un plano secundario.

La Ley 43 de 1990 establece que el contador público debe poseer “conciencia moral, aptitud profesional e independencia mental” (República de Colombia, 1990, art. 35). Asimismo, el artículo 37 de esta ley consagró principios éticos como la integridad, la objetividad, la independencia, la responsabilidad y la confidencialidad. Si bien estas disposiciones reconocen dimensiones éticas y actitudinales, coherentes con lo planteado en el IES 4 sobre valores y actitud profesional, la norma no estableció mecanismos concretos para su desarrollo curricular, dejando a criterio institucional su implementación.

La Ley 1314 de 2009 marcó la convergencia de Colombia hacia las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) y las Normas de Aseguramiento de la Información (NAI). Este proceso implicó no solo transformaciones en la práctica profesional, sino también exigencias formativas para las instituciones de educación superior. En respuesta, el Consejo Técnico de la Contaduría Pública (CTCP) emitió documentos de Orientación Pedagógica para la enseñanza de las NIIF (OP 012, 2015) y de las Normas Internacionales de Auditoría (OP 013, 2015). No obstante, estos materiales se centraron en contenidos técnico-normativos y no abordaron las competencias profesionales integrales propuestas por los Estándares Internacionales de Educación (IES) de la IFAC.

Regulación de la calidad educativa en programas de Contaduría Pública

La Resolución 3459 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional definió las características específicas de calidad de los programas de Contaduría Pública y estableció áreas de formación básica, profesional y sociohumanística. Durante dos décadas, esta resolución ha sido el único referente específico para la construcción curricular en contaduría. Sin embargo, tras veinte años de transformaciones en la profesión contable, la convergencia a las NIIF, la digitalización y las nuevas demandas del sector productivo, la norma no ha sido actualizada, lo que la sitúa como un marco insuficiente frente a estándares internacionales como los IES.

El Decreto 1330 de 2019 introdujo cambios en las condiciones de calidad de los programas de educación superior, exigiendo que las instituciones demuestren resultados de aprendizaje en tres dimensiones: conocimientos, habilidades y actitudes. Esta disposición amplió el horizonte formativo más allá del dominio técnico, acercándose conceptualmente a los IES 3 (habilidades profesionales iniciales) e IES 4 (valores y ética profesional). Sin embargo, el decreto no establece indicadores específicos para evaluar las competencias socioafectivas, lo que dificulta su verificación en los procesos de registro calificado.

Por su parte, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2022) actualizó los lineamientos para la acreditación de alta calidad, incorporando indicadores de logro vinculados a la formación integral, la responsabilidad social y el compromiso ético. No obstante, estos criterios permanecen en un nivel declarativo, sin metodologías estandarizadas para su medición, lo que genera una variabilidad operativa significativa entre las instituciones.

Competencias socioafectivas en la educación contable

En el campo de la contaduría pública, las competencias socioafectivas adquirieron una importancia estratégica que trasciende la dimensión académica. La práctica profesional del contador se desarrolla en escenarios en los que no basta con aplicar normas técnicas y manejar sistemas de información; también se requiere la capacidad de comunicar de manera efectiva,

liderar procesos interdisciplinarios, gestionar conflictos y responder con ética ante situaciones complejas.

En el plano normativo, la Federación Internacional de Contadores (IFAC) había sido clara al establecer que la formación del contador debía incluir no solo competencias técnicas, sino también habilidades profesionales relacionadas con la comunicación, la cooperación y la integridad (IFAC, 2019). El IES 3 establece que las instituciones de educación contable deben garantizar que sus egresados sean capaces de trabajar en equipos diversos, gestionar recursos y ejercer un liderazgo responsable. Todas estas habilidades se vinculaban directamente con la dimensión socioafectiva, lo que confirma que la contaduría no podía limitarse a una profesión técnica, sino que debía asumirse como una práctica social y ética.

En Colombia, estudios recientes han identificado características de la formación del contador público en relación con componentes sociales, éticos y profesionales; entre ellos, los de Pulgarín et al. (2020), quienes analizaron 100 programas de Contaduría Pública ubicados en 285 municipios colombianos y concluyeron que “el contexto social es el que menos se percibe en los procesos de formación del área contable” (p. 184). Los resultados evidencian que, aunque los programas incluyen asignaturas relacionadas con la ética y la responsabilidad social, la presencia de contenidos asociados a la identidad, la cultura y la interdisciplinariedad en los planes de estudio es limitada. Asimismo, los autores reportan una mayor concentración de asignaturas en los componentes de formación básica y profesional, especialmente en las áreas técnicas, normativas y tributarias, en comparación con los componentes sociohumanísticos. Esta distribución curricular se asocia con egresados que presentan un alto nivel de conocimientos técnicos y un menor desarrollo de habilidades interpersonales, lo que incide en su desempeño en entornos interdisciplinarios.

Por su parte, Romero (2023), a partir del análisis de veintidós programas acreditados de Contaduría Pública en Colombia, señala que “la formación de los profesionales contables en Colombia exige coherencia con su función social” (p. 64) y reporta que los planes de estudio mantienen una orientación predominante hacia el control y la contabilidad normativa. Esta

orientación evidencia diferencias entre los requerimientos actuales del ejercicio profesional y la estructura formativa, en particular en las competencias éticas, comunicativas y de juicio profesional. En este contexto, la formación del contador público se relaciona no solo con el dominio técnico, sino también con el desarrollo de competencias que pueden evaluarse en términos de desempeño ético y de responsabilidad social.

Asimismo, la educación contable debía responder a un entorno profesional caracterizado por la interdisciplinariedad. Los contadores se encuentran cada vez más inmersos en equipos que integran abogados, economistas, administradores e ingenieros. En este contexto, el trabajo colaborativo, la empatía y la comunicación asertiva resultan indispensables.

Brecha entre marco normativo y adopción de estándares internacionales

Colombia ha avanzado en la convergencia de normas contables técnicas (NIIF, NAI), pero mantiene un rezago en la adopción de estándares educativos internacionales. Mientras países de la región como Argentina, México y Chile han incorporado los IES de la IFAC en sus marcos de aseguramiento de la calidad educativa, Colombia mantiene una postura de "convergencia voluntaria" que depende de iniciativas institucionales aisladas.

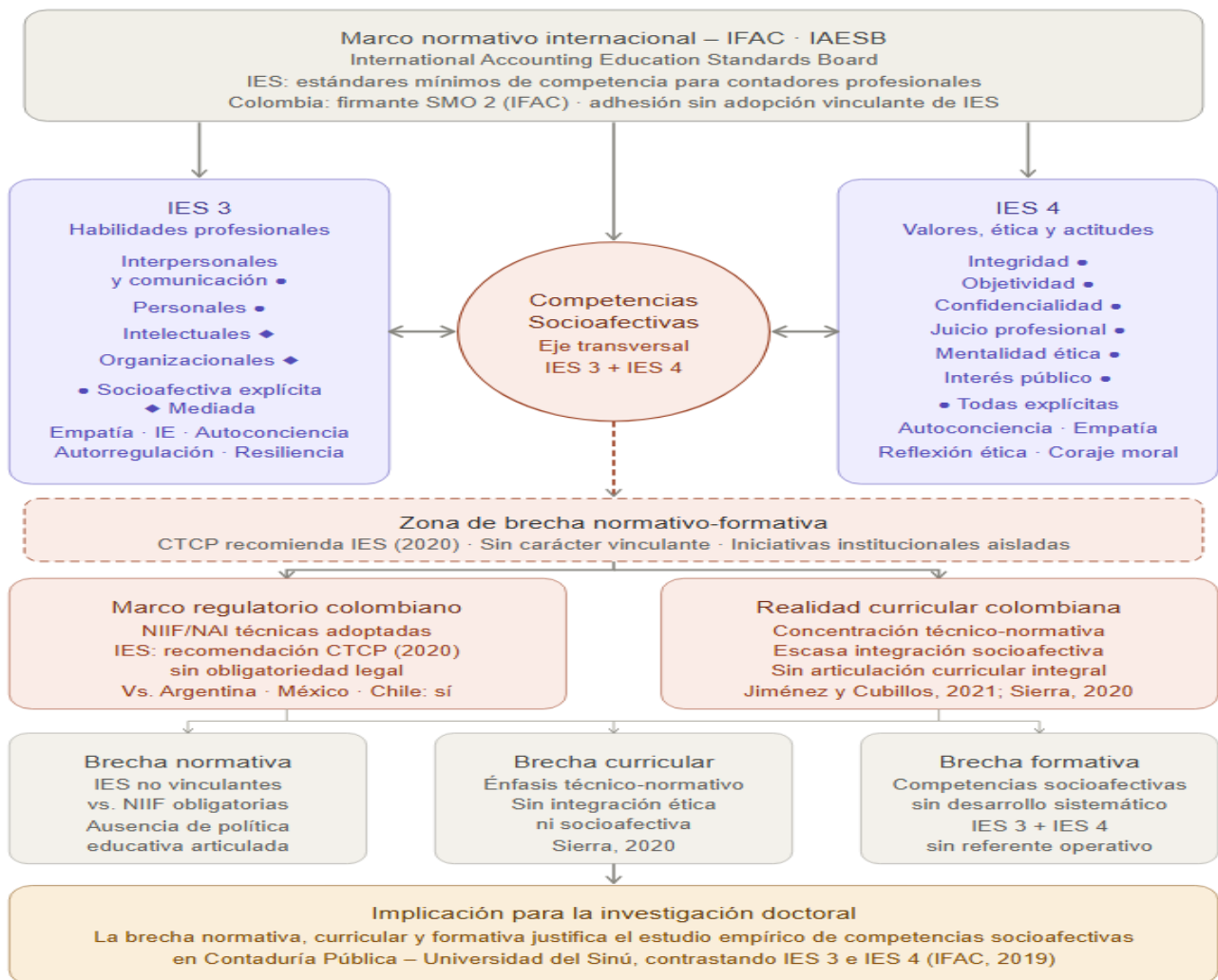
Los IES, desarrollados por el International Accounting Education Standards Board (IAESB) de la IFAC, establecen competencias mínimas que deben abordarse en la formación inicial de contadores profesionales. El IES 3 define competencias intelectuales, interpersonales y comunicacionales, organizacionales y de gestión empresarial, mientras que el IES 4 establece los valores éticos y las actitudes profesionales requeridos. Ambos estándares enfatizan dimensiones socioafectivas que trascienden el conocimiento técnico. La investigación de Sierra (2020) advierte que "los Estándares Internacionales de Educación no han sido adoptados oficialmente en Colombia" (p. 1).

Este marco normativo revela una desconexión entre lo declarado (el reconocimiento de la ética, la responsabilidad social y las competencias transversales) y lo implementado en los

planes de estudio. La Resolución 3459 de 2003 permanece desactualizada; el Decreto 1330 de 2019 menciona resultados de aprendizaje actitudinales sin operacionalizarlos; y los IES, aunque reconocidos como referentes internacionales, no han sido adoptados formalmente. Tal como lo muestra la figura 4, esta situación pone de manifiesto una brecha entre el marco normativo vigente y los referentes internacionales de formación contable, lo que justifica empíricamente la necesidad de medir el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas en los programas de Contaduría Pública y contrastarlo con los estándares IES 3 y 4.

Figura 4

Competencias socioafectivas y brecha formativa en Colombia



Nota. Adaptado de IFAC (2019), CTCP (2020), y Sierra (2020)

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Paradigma de la investigación

El paradigma de investigación se conceptualiza como un sistema estructurado de supuestos teóricos que orienta el diseño del proceso de investigación. En este sentido, Ramos (2015) señala que “un paradigma engloba un sistema de creencias sobre la realidad, la visión del mundo, el lugar que el individuo ocupa en él” (p. 9).

Este sistema se operacionaliza mediante criterios que permiten definir la perspectiva desde la cual se aborda el estudio, en función de los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Asimismo, el paradigma delimita los procedimientos asociados a la planificación del estudio, la recolección y el análisis de datos, así como la validación de los resultados. En relación con su clasificación, Guba y Lincoln (1994, citados en Ramos, 2015, p. 10) identifican cuatro enfoques paradigmáticos: positivista, postpositivista, crítico y constructivista, que se diferencian según la forma en que abordan las preguntas ontológicas, epistemológicas y metodológicas del proceso de investigación.

Los paradigmas, como un conjunto de creencias y enfoques teóricos, guían desde la formulación de preguntas hasta la interpretación de los resultados y determinan la orientación metodológica e inciden en la organización sistemática del conocimiento. En la investigación educativa contable, se definen los criterios mediante los cuales se diseña, se ejecuta y se valida la investigación en este campo, modelando cómo se aplican los resultados en entornos educativos reales e influyendo no solo en la investigación académica, sino también en las prácticas pedagógicas y en el diseño de programas educativos.

La investigación adopta el paradigma positivista, en el que la investigadora observa los hechos como un observador externo, cuya objetividad determinará la confiabilidad de la investigación. Bunge (2002) sostuvo que la epistemología "es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico" (p. 21). En este sentido, las investigaciones positivistas parten de la observación de las relaciones entre hechos aplicados a la realidad. De esta manera, al tratarse de un proceso de análisis de las competencias existentes en la formación contable, esta investigación debe tener un alto grado de objetividad y rigurosidad científica para ofrecer un conocimiento a partir de la teoría previa, contrastado con la situación concreta del objeto de estudio.

Desde la epistemología positivista, la investigación se basa en la idea de que el conocimiento válido se deriva únicamente de la experiencia sensorial y la observación empírica, y se centra en la medición y la búsqueda de leyes generales mediante métodos científicos rigurosos y cuantificables.

En cuanto al enfoque cuantitativo, Hernández et al. (2014) señalan: "El enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías" (p. 4). Se basa en la objetividad, la replicabilidad y la medición precisa; utiliza instrumentos estandarizados para la recolección de datos, como encuestas o pruebas. Los resultados se analizan mediante técnicas estadísticas para identificar tendencias, correlaciones o diferencias significativas, lo que permite formular conclusiones basadas en la evidencia empírica.

Desde este contexto, las investigaciones positivistas parten de la observación sistemática de las variables, con el objetivo de describir, medir y contrastar la realidad a partir de datos objetivos y verificables. En coherencia con este paradigma, esta investigación busca obtener evidencia empírica sobre el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas en los contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú "Elías Bechara Zainúm" Seccional Cartagena y generar lineamientos teóricos para el desarrollo de estas competencias basado en estándares internacionales de educación contable (IES 3 - 4),

manteniendo la distancia metodológica necesaria para garantizar la objetividad en la recolección, el procesamiento y el análisis de los datos, sin introducir juicios de valor que comprometan la validez de los resultados.

Tipo de Investigación

La presente investigación se enmarca en el tipo descriptivo. De acuerdo con Hernández et al. (Ob. cit.), en los estudios descriptivos "se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (p. 86).

En coherencia con este planteamiento, está orientado a medir el nivel de desarrollo del constructo de competencias socioafectivas en la población objeto de estudio, esta clasificación se fundamenta en la naturaleza diferenciada de los objetivos formulados, los cuales exigen, en primer lugar, sistematizar las dimensiones e indicadores de las competencias socioafectivas a partir del análisis documental de fuentes normativas y académicas; en segundo lugar, medir el nivel de desarrollo de dichas competencias en los contadores públicos en formación; en tercer lugar, contrastar estadísticamente los resultados obtenidos con los referentes normativos establecidos en los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 y 4 emitidos por la International Federation of Accountants (IFAC); y finalmente, formular lineamientos teóricos orientados al fortalecimiento de las competencias socioafectivas.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es no experimental; la investigadora se limitó a medir el objeto de estudio tal como se presentaba en la realidad. Según Hernández et al. (Ob. cit.), "no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza" (p. 152).

Es transeccional porque la recolección de datos se realizó en un único momento (el primer período académico de 2024), sin seguimiento longitudinal de la muestra. Según Hernández et al. (2014), "Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (p. 154). Es descriptivo porque "tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población" (p. 155), con análisis inferencial de contraste, ya que, una vez medida la variable en la muestra, los resultados fueron contrastados estadísticamente con los referentes normativos establecidos en los IES 3 y 4 de la IFAC, lo que permitió sistematizar la correspondencia entre el nivel de desarrollo observado y el esperado según los estándares internacionales. En ningún caso se buscó establecer relaciones de causalidad entre variables, sino identificar y cuantificar las brechas entre el estado actual de la formación y los referentes normativos.

Fundamentos de la investigación

La investigación se apoya en una estructura pentadimensional que articula de manera coherente los fundamentos filosóficos y metodológicos que orientan el estudio del desarrollo de las competencias socioafectivas de contadores públicos en formación. Desde esta visión, se identifican cinco dimensiones que conforman su carácter científico:

Dimensión ontológica

El estudio parte de la premisa de que existe una realidad objetiva, externa e independiente del investigador, susceptible de ser observada y medida. Esta postura es consistente con el realismo propio del paradigma positivista, en el cual, según Guba y Lincoln (1994), "Se presupone que existe una realidad capaz de ser aprehendida, que es guiada por leyes y mecanismos naturales inmutables" (p.109, traducción propia). En coherencia con este planteamiento, la realidad estudiada en la presente investigación se manifiesta en el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas de los estudiantes, entendidas como un constructo con manifestaciones empíricas verificables.

Dimensión epistemológica

Se adopta una relación sujeto–objeto caracterizada por la independencia, la neutralidad valorativa y la objetividad, en consonancia con el postulado dualista y objetivista del paradigma positivista. Al respecto, Hernández et al. (2014) señalan: “La investigación cuantitativa debe ser lo más “objetiva” posible, evitando que las tendencias del investigador u otras personas la afecten” (p. 19). De esta manera, el investigador se sitúa como observador externo que accede al conocimiento mediante procedimientos controlados, evitando que sus valores o creencias personales interfieran en los resultados obtenidos.

Dimensión metodológica

El proceso investigativo se fundamenta en procedimientos cuantitativos, sistemáticos y replicables, apoyados en el análisis estadístico para la validación de los datos y la contrastación de las hipótesis. En relación con los rasgos distintivos del método científico, Bunge (2000) afirma que "el conocimiento científico se caracteriza por su carácter fáctico, analítico, claro, preciso y verificable, así como por su comunicabilidad" (p.15). En coherencia con estos principios, el tratamiento de la información en el presente estudio se apoya en técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales que permiten un análisis riguroso de los datos recolectados.

Dimensión axiológica

Se reconoce que todo proceso investigativo se orienta por un conjunto de valores que configuran la práctica científica. La rigurosidad, la objetividad, la precisión y la transparencia actúan como principios rectores que orientan la recolección, el procesamiento y la interpretación de la información. En este sentido, Azuaje y González (2018) señalan que la axiología se refiere a “los valores que el investigador asume y los que presentan los sujetos de estudio” (p. 255). Estos valores garantizan la integridad ética y académica del estudio, asegurando que los resultados puedan ser sometidos al escrutinio crítico de la comunidad científica.

Dimensión teleológica

La investigación se orienta a la generación de conocimiento teórico fundamentado en evidencia empírica, con el propósito de explicar, predecir y contribuir al fortalecimiento de un fenómeno educativo. Respecto al fin último de la investigación científica en ciencias sociales, Kerlinger y Lee (2002) afirman: “la investigación científica es una investigación sistemática, controlada, empírica y crítica de proposiciones hipotéticas sobre las relaciones supuestas entre fenómenos” (p. 13). En este marco, el presente estudio busca aportar elementos significativos al campo de la formación del contador público y enriquecer la reflexión académica sobre las competencias socioafectivas en la educación superior colombiana.

Población y Muestra

Población del estudio

El término población es definido por Hernández et al. (2014) como “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p.199). En esta investigación, la población, tal como lo muestra la tabla 4, estuvo conformada por 385 contadores públicos en formación de contaduría pública de la Universidad del Sinú, inscritos entre el tercer y el octavo semestre del Programa, en el 1.er periodo del año 2024.

Tabla 4

Población de contadores públicos en formación del programa de contaduría del primer período del 2024

SEMESTRE	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
Tercero	79
Cuarto	69
Quinto	65
Sexto	61
Séptimo	58
Octavo	53
Total	385

Nota. Elaboración propia con información suministrada por la oficina de Registro y Control de la Universidad del Sinú

Criterios de inclusión.

Se incluyeron en la población los estudiantes que cumplieron con los siguientes criterios:

- a. **Matrícula activa:** Estudiantes matriculados oficialmente entre el tercero y el octavo semestre del Programa de Contaduría Pública durante el primer período académico del año 2024, según los registros de la Oficina de Registro y Control de la Universidad del Sinú.
- b. **Experiencia académica en la disciplina:** estudiantes que han cursado y aprobado asignaturas específicas de las áreas contables, financieras, tributarias y de control y aseguramiento, lo que garantiza que poseen conocimientos disciplinares suficientes para contextualizar las competencias socioafectivas en el ejercicio profesional contable.
- c. **Asistencia regular a clases:** estudiantes con asistencia constante a las actividades académicas presenciales, lo que asegura su disponibilidad para la aplicación del instrumento en condiciones controladas y estandarizadas.
- d. **Participación voluntaria:** estudiantes que aceptaron participar en la investigación mediante consentimiento informado, lo cual garantiza los principios éticos de autonomía y libre decisión.

Muestra seleccionada

Scheaffer et al. (2006) definen la muestra como: “una colección de algunos elementos de la población” (p.607). El tamaño de la muestra para esta investigación fue de $n = 77$ estudiantes del programa de contaduría pública de la Universidad del Sinú – Seccional Cartagena. La selección se realizó de la siguiente manera: estrato I: 17 % de los estudiantes del 3.er al 4.º semestre; estrato II: 50 % de los estudiantes del 5.º al 6.º semestre; estrato III: 33 % de los estudiantes del

7.º al 8.º semestre, como se muestra en la tabla 5. La distribución muestral adoptada responde a un diseño de muestreo estratificado no proporcional con asignación óptima (Cochran,1977), en el cual los estratos no reciben una fracción de muestreo proporcional a su peso poblacional, sino que esta se ajusta en función de la relevancia formativa de cada grupo y de la variabilidad esperada de la variable de estudio.

Tabla 5

Distribución de la muestra por estrato

ESTRATO	Nº DE ESTUDIANTES	%
I	13	17
II	39	50
III	25	33
TOTAL GENERAL	77	100

Nota. Elaboración propia

Concretamente, el Estrato II (5.º y 6.º semestres) recibió una proporción muestral mayor (50 %) porque concentra al grupo de estudiantes en la etapa de plena formación profesionalizante, con la exposición simultánea a asignaturas de Contabilidad Financiera, Costos, Tributaria y Auditoría, lo cual genera la mayor variabilidad esperada en las competencias socioafectivas medidas. El Estrato I (3.º y 4.º semestres) y el Estrato III (7.º y 8.º semestres) reciben proporciones menores porque el primero presenta menor experiencia disciplinar y el tercero muestra una convergencia progresiva hacia el perfil profesional. Esta asignación garantiza la sensibilidad estadística en el estrato de mayor interés analítico, sin comprometer la cobertura de los demás grupos.

Se recabó información de 77 estudiantes, un tamaño muestral que supera el criterio mínimo ($n \geq 30$) establecido en la literatura estadística para aplicar el Teorema Central del Límite (Pagano, 2006; Hernández et al., 2014). En consecuencia, se asumió la aproximación de la distribución muestral de la media a una distribución normal, conforme a lo planteado por Anderson et al. (2008), quienes señalan que “cuando se seleccionan muestras aleatorias simples de tamaño n de una población, la distribución muestral de la media puede aproximarse mediante

una distribución normal a medida que el tamaño de la muestra se hace grande” (p. 272). Bajo este supuesto estadístico, se justificó el uso de técnicas paramétricas de análisis, específicamente el Análisis Discriminante y el Análisis de Clúster, así como la inferencia de los resultados a la población objeto de estudio, dentro del margen de error y del nivel de confianza definidos.

Es importante mencionar que este tipo de selección fue posible gracias a la información proporcionada por los estudiantes a través de la Oficina de Registro y Control Académico de la Universidad del Sinú, que facilitó los listados de estudiantes matriculados por semestre correspondientes al primer período académico del año 2024, lo que permitió a la investigadora orientar el análisis con mayor énfasis en los objetivos de este trabajo.

Tipo de muestreo.

El muestreo aplicado para la selección de los estudiantes fue estratificado aleatoriamente, según la ponderación indicada en la Tabla 4. Al respecto, Seijas (2006) define el muestreo estratificado aleatorio como aquel que:

Consiste en dividir el conjunto de elementos N en L subconjuntos o estratos, mediante variables de control llamadas variables clave de estratificación... Estas variables agrupan los elementos de la población en L partes, tratando de que sean cada una de ellas lo más homogénea posibles y las L partes heterogéneas entre ellas, vale decir, que las varianzas de cada una de las partes tienda a cero y la varianza entre cada una de ellas tienda un número grande. (Seijas, 2006, p. 99)

Es decir, la selección del primer estrato estuvo conformada por estudiantes del 3.º al 4.º semestre, ya que presentan características muy similares (homogéneas) en cuanto a la percepción de las competencias socioafectivas del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú. El segundo estrato lo formaron los estudiantes del 5.º al 6.º semestre, ya que poseen el mismo nivel intelectual en el área contable. Por último, un tercer estrato, conformado por estudiantes del 7.º y 8.º semestre. Sin embargo, es importante mencionar que el primer estrato posee características muy distintas de las del segundo, y estas, a su vez, se diferencian de las del tercer estrato, lo que los vuelve lo más heterogéneos posible para cumplir con la premisa conceptual del muestreo estratificado aleatorio.

Sistema de Variables y Operacionalización

Para la operacionalización de la variable de estudio, en correspondencia con el paradigma positivista y el enfoque cuantitativo, Hernández Sampieri et al. (2014) definen una variable como una “propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (p. 105). En este sentido, la variable fue desagregada en dimensiones e indicadores observables, con el propósito de transformar los referentes teóricos en elementos empíricamente medibles mediante el instrumento de recolección de datos.

Sistema de Variables

Con respecto al sistema de variables, Tamayo (2004) la denomina: "Un aspecto o dimensión de un fenómeno que tiene como característica la capacidad de asumir la gestión del conocimiento ya sea cuantitativa o cualitativa" (p. 84). Se considera que, mediante el análisis de las variables, es posible conocer la realidad de forma objetiva, ya que permite visualizar todos los elementos que la componen. En el presente estudio, el sistema de variables se estructura a partir de dos variables definidas según el paradigma positivista adoptado.

La variable dependiente, Nivel de Desarrollo de Competencias Socioafectivas, representa el objeto de estudio que se mide empíricamente en la muestra seleccionada. La variable independiente, Estándares Internacionales de Educación Contable (IES) 3 y 4, actúa como criterio normativo externo que define los niveles esperados de desarrollo, lo que permite contrastar estadísticamente con los resultados obtenidos. A partir de dicho contraste, se establecieron los lineamientos teóricos que constituyen el aporte de la investigación al conocimiento.

Definición conceptual de la variable

Variable dependiente: competencias socioafectivas. Es el conjunto de capacidades que integran disposiciones afectivas, habilidades sociales y valores éticos, que permiten al individuo reconocer, expresar y regular sus emociones, establecer vínculos constructivos con otros,

trabajar colaborativamente y actuar con responsabilidad ética en contextos académicos y profesionales.

El nivel de desarrollo de competencias socioafectivas se entiende como el grado de consolidación que presentan los estudiantes en este conjunto de capacidades, medible mediante un instrumento estructurado y validado.

Variable independiente: criterio normativo. Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 y 4 — IFAC. Los IES 3 y 4 de la IFAC constituyen el referente normativo internacional de contraste que define las competencias profesionales, los valores, la ética y las actitudes que el contador público debe desarrollar durante su formación inicial. El referente normativo de contraste se fundamenta en el enfoque de evaluación basada en estándares planteado por Stufflebeam y Shinkfield (2007), según el cual los fenómenos educativos pueden analizarse mediante criterios previamente establecidos por organismos especializados. En este estudio, los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 e IES 4, emitidos por la International Federation of Accountants, constituyen el parámetro técnico para contrastar las competencias socioafectivas desarrolladas por los estudiantes de contaduría pública, lo que permite establecer la correspondencia entre el nivel de desarrollo observado y dichos estándares.

Definición operacional de la variable.

La variable "nivel de desarrollo de competencias socioafectivas" se operacionalizó mediante un cuestionario estructurado con una escala de tipo Likert de cinco opciones de respuesta (1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre), que midió la frecuencia con la que los estudiantes manifestaban conductas asociadas a las competencias socioafectivas establecidas en los IES 3 y 4.

La variable se desagregó en tres dimensiones, cada una con sus respectivos indicadores e ítems del instrumento, como se detalla en la Tabla 6: Operacionalización de variables.

Tomando en consideración todos los planteamientos presentados, se presentan la conceptualización y la operacionalización correspondientes a las variables objeto de estudio. Para ello, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 6

Operacionalización de Variables

OBJETIVO GENERAL	VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS Cuestionario estructurado con escala Likert (1- 5)
Formular lineamientos teóricos para el desarrollo de las competencias socioafectivas del contador público en formación del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú, con base en el contraste estadístico entre el nivel de desarrollo observado y los referentes normativos establecidos en los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 y 4 de la IFAC.	Nivel de Desarrollo de Competencias Socioafectivas	COMPETENCIAS INTRAPERSONALES Habilidades personales según IES 3 Valores profesionales según IES 4	- Autoconciencia emocional - Autorregulación emocional - Autoconfianza y escepticismo profesional - Responsabilidad y autoaprendizaje - Motivación intrínseca	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10
		COMPETENCIAS INTERPERSONALES Habilidades interpersonales y de comunicación según IES 3	- Comunicación efectiva - Trabajo en equipo y cooperación - Empatía y conciencia social - Liderazgo - Negociación y resolución de conflictos	11,12,13,14,15,16
		COMPETENCIAS ORGANIZACIONALES Habilidades organizacionales según IES 3	- Gestión del tiempo y planificación - Organización y manejo de recursos - Adaptabilidad y flexibilidad - Pensamiento crítico - Toma de decisiones	17,18,19,20,21,22,23,24,25,26

Nota. Elaboración propia

Técnica para la recolección de información

Revisión Documental

La técnica propuesta para la recolección de información bibliográfica secundaria fue la revisión documental, para lo cual se empleó “un protocolo que aporte transparencia, rigor y trazabilidad” a los resultados (Codina, 2020, p. 6). Como sostienen Gómez et al. (2014), "el trabajo de revisión bibliográfica constituye una etapa fundamental de todo proyecto de investigación" (p. 158) que debe garantizar la obtención de información relevante en el campo de estudio. La técnica se aplicó a fuentes secundarias, de las cuales se extrajeron los antecedentes, conceptos, marcos legales y referentes teóricos pertinentes a las variables del estudio.

Para la revisión documental se tuvieron en cuenta los antecedentes relacionados con los aspectos socioafectivos de los estudiantes universitarios y las teorías vinculadas, teniendo presente la selección de aquellos documentos que se ajustaran a las variables. Esto fortaleció el desarrollo del marco teórico al identificar antecedentes, definir conceptos clave y validar las dimensiones teóricas operacionalizadas. Analiza las metodologías previas, identifica las variables relevantes y guía el diseño de la investigación. Este proceso fundamenta la operacionalización de las variables mediante la identificación de dimensiones conceptualmente sustentadas y aporta el marco normativo y teórico necesario para la interpretación estadística de los resultados.

Recolección de datos

La técnica de recolección de datos se realizó mediante una encuesta aplicada a los contadores públicos en formación de la Universidad del Sinú, y como instrumento se empleó un cuestionario estructurado con preguntas de respuesta múltiple basadas en la escala de Likert. Tal como señala Matas (2018), "las llamadas escalas Likert son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo" (p. 39),

lo que permite cuantificar las actitudes y percepciones de los participantes frente a una serie de afirmaciones relacionadas con el objeto de estudio.

Este instrumento estuvo conformado por 26 ítems, con los cuales se midió la variable dependiente del estudio: el Nivel de Desarrollo de Competencias Socioafectivas. La variable independiente: los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 y 4 operó como criterio normativo de referencia externo, a partir del cual se establecieron los niveles esperados de desarrollo para cada dimensión e indicador: competencias intrapersonales, interpersonales y organizacionales. Cada ítem fue formulado en forma de enunciado afirmativo y valorado mediante una escala tipo Likert modificada, con cinco alternativas de respuesta, codificadas de la siguiente manera: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre y 5 = Siempre, lo cual permitió medir la frecuencia con la que los estudiantes manifiestan conductas asociadas a las competencias objeto de estudio.

Validez y confiabilidad del instrumento

El grado en que un instrumento de medición mide adecuadamente la variable para la que fue diseñado se conoce como validez (Hernández et al., 2014). Según Palella y Martins (2017), "la validez de contenido se determina mediante el análisis del grado en que los ítems, reactivos o preguntas de un instrumento de medición son representativos del universo de contenido de la característica o variable que se pretende medir" (p. 160). La validez de este tipo garantiza que el instrumento abarca, en la medida de lo posible, adecuadamente los elementos de la variable estudiada.

La validez de contenido del cuestionario se estableció en esta investigación mediante el juicio de expertos, que consiste en someter el instrumento al análisis de especialistas en la materia, quienes evalúan la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems en relación con las metas del estudio y con los indicadores y dimensiones de la variable (Escobar y Cuervo, 2008). El cuestionario fue validado por cinco (5) expertos con las siguientes características: doctores en educación o en áreas afines, con experiencia en investigación educativa y conocimientos en

educación contable o en competencias socioafectivas. Cada experto evaluó el instrumento mediante un formato que contempló los siguientes criterios:

- ✓ Pertinencia: correspondencia entre los ítems y los objetivos de la investigación, así como con los indicadores de la variable.
- ✓ Claridad: redacción precisa y comprensible de los ítems, evitando ambigüedades o términos técnicos innecesarios.
- ✓ Coherencia: relación lógica entre las dimensiones, los indicadores y los ítems del cuestionario.
- ✓ Suficiencia: grado en que los ítems abordan adecuadamente el dominio de la variable de estudio.

Los expertos emitieron sus observaciones y recomendaciones en el formato de validación, sugiriendo ajustes en la redacción de los ítems que contienen la palabra “Considera” para mejorar su claridad, así como la reformulación de las dimensiones y los indicadores para diferenciar su orden, y la revisión de los ítems para fortalecer su pertinencia con los indicadores establecidos. Estas sugerencias fueron incorporadas para garantizar la validez de contenido.

Por otra parte, la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados consistentes y estables (Hernández et al., ob. cit.). La confiabilidad, según Palella y Martins (ob. cit.), se define como “la ausencia de error aleatorio en un instrumento de recolección de datos. Representa la influencia del azar en la medida; es decir, el grado en que las mediciones están libres de la desviación producida por los errores causales” (p.164).

Para determinar la confiabilidad del cuestionario, se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach, que mide la consistencia interna del instrumento. Palella y Martins (Ob.cit) definen este coeficiente como una medida que evalúa “la confiabilidad a partir de la consistencia interna de los ítems, entendiendo por tal el grado en que los ítems de una escala se relacionan entre sí” (p. 169) y se utilizó el software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences o

Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) versión 22.0, se aplicó la fórmula establecida para tal fin y que a continuación se expresa:

$$\alpha = \frac{N}{N-1} \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^N s_i^2}{s_t^2} \right]$$

Donde:

α : Confiabilidad Alpha Cronbach

N: Número de ítems del instrumento.

1: Constante

$\frac{N}{N-1}$: Factor de corrección.

$\sum_{i=1}^N s_i^2$: Sumatoria de la varianza de los ítems.

s_t^2 : Varianza total del instrumento.

El coeficiente Alfa de Cronbach puede tomar valores entre 0 y 1, interpretándose según la escala propuesta por George y Mallery (2003):

- $\alpha > 0.9$: Excelente
- $\alpha > 0.8$: Bueno
- $\alpha > 0.7$: Aceptable
- $\alpha > 0.6$: Cuestionable
- $\alpha > 0.5$: Pobre
- $\alpha < 0.5$: Inaceptable

El cuestionario utilizado en esta investigación obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de $\alpha = 0.87$, lo cual indica una confiabilidad BUENA según la escala de George y Mallery (2003), confirmando la consistencia interna del instrumento y su idoneidad para medir el nivel de desarrollo de competencias socioafectivas en los contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú. Adicionalmente, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach por dimensión, obteniendo los resultados que se presentan en la tabla 7:

Tabla 7*Confiabilidad del Instrumento por Dimensión*

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH	INTERPRETACIÓN
Competencias intrapersonales	0,84	Buena
Competencias interpersonales	0,81	Buena
Competencias organizacionales	0,79	Aceptable
Instrumento total	0,87	Buena

Nota. Elaboración propia

Asimismo, con el fin de facilitar la interpretación de los resultados obtenidos, se utilizó un baremo que permitió clasificar los valores promedio alcanzados en cada dimensión e indicador en niveles de desarrollo, el cual constituyó un criterio metodológico previo para el análisis estadístico posterior y la comparación de los resultados empíricos con los niveles esperados según los estándares internacionales que fundamentan la investigación. Sánchez et al. (2018) definen el baremo como "una norma cuantitativa que se establece tras un proceso de investigación denominado estandarización o normalización de un instrumento". Puede ser expresado en puntuación ponderada tipo escala percentil, típica, estanine u otro criterio que adopte el investigador" (p. 23).

Siguiendo el procedimiento de baremación descrito por Sánchez et al. (Ob. cit.) y la definición conceptual de baremo como norma cuantitativa, se calculó la amplitud de intervalo mediante la fórmula:

$$A = (V_{\text{máx}} - V_{\text{mín}}) / k = (5 - 1) / 5 = 0.80,$$

donde A es la amplitud del intervalo, $V_{\text{máx}}$ es el valor máximo posible de la escala (5), $V_{\text{mín}}$ es el valor mínimo (1), y k es el número de categorías de interpretación establecidas (5). La aplicación de la fórmula arrojó una amplitud de $A = (5 - 1) / 5 = 0.80$, que se aplicó de forma acumulativa desde el valor mínimo para delimitar cada rango, como se presenta en la Tabla 8.

Tabla 8*Baremo de interpretación de datos*

RANGO DE MEDIA	NIVEL	CODIGO
4.21 - 5.00	Muy Alto	5
3.41 - 4.20	Alto	4
2.61 - 3.40	Medio	3
1.81 - 2.60	Bajo	2
1.00 - 1.80	Muy Bajo	1

Nota. Elaboración propia con base en la fórmula de amplitud de intervalos iguales

Una vez aplicada la encuesta, se recopiló la información y se procedió a generar la base de datos para aplicar técnicas de análisis, utilizando Microsoft Excel para importarla en programas estadísticos. De los 77 estudiantes seleccionados mediante muestreo estratificado aleatorio, todos respondieron, lo que arrojó una tasa de respuesta del 100 %. Esto demuestra un proceso eficaz en la aplicación del instrumento y minimiza el sesgo de no respuesta, lo que contribuye a la validez interna de los datos.

El nivel de referencia se estableció en una media de 4.0 en la escala de Likert, equivalente al descriptor "Casi siempre". Esta equivalencia responde a una decisión de operacionalización de la investigadora, fundamentada en el siguiente criterio: los IES 3 y 4 (IFAC, 2019) describen las competencias socioafectivas como atributos que el contador en formación debe manifestar de manera regular, habitual y consistente en el ejercicio profesional.

El descriptor "Casi siempre" del instrumento representa, en términos de frecuencia conductual, la categoría más próxima a la regularidad exigida por los estándares, sin llegar al extremo absoluto de "Siempre". Por tanto, una media igual o superior a 4.0 indica que la competencia se manifiesta con la frecuencia requerida, mientras que cualquier media inferior a ese valor señala que la manifestación es predominantemente ocasional ("A veces", rango 2.61–3.40) o deficitaria, lo que constituye una brecha respecto al nivel de desarrollo esperado por los referentes normativos internacionales.

Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento y análisis estadístico de los datos se empleó el software IBM SPSS Statistics, versión 22.0, paquete reconocido como estándar en la investigación cuantitativa en coherencia con lo recomendado por Hernández et al. (2014, p.273) para el análisis de datos cuantitativos en ciencias sociales por su robustez en el cálculo de estadísticos descriptivos e inferenciales, su capacidad para realizar análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, y la posibilidad de documentar los procedimientos a través de archivos de sintaxis que garantizan la trazabilidad y replicabilidad de los resultados, en coherencia con los principios de rigor metodológico propios del paradigma positivista. Para el análisis de los datos recolectados se emplearon técnicas de estadística descriptiva e inferencial, coherentes con el paradigma positivista y el enfoque cuantitativo adoptado (Hernández et al., 2014).

Análisis Univariante. Se calcularon medidas de tendencia central (media aritmética) y de dispersión (desviación estándar) para cada dimensión e indicador, junto con tablas de distribución de frecuencias y porcentajes, con el fin de caracterizar el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas en la muestra tal como lo establecen Palella y Martins (ob. cit.). Para contrastar si las medias obtenidas diferían significativamente del nivel de referencia (4.0), se aplicó la prueba t de Student para una muestra, con un nivel de significación de $\alpha = 0,05$; esta prueba es la más adecuada cuando se compara la media de un grupo con un valor de referencia teórico conocido (Hernández et al., 2014).

Análisis multivariante. La aplicación de técnicas multivariantes responde a la necesidad de capturar la estructura simultánea de las relaciones entre las 26 variables del instrumento y los perfiles de los estudiantes, superando las limitaciones del análisis variable por variable (Hair et al., 1999).

El Análisis de Correspondencia Múltiple (ACM). Se empleó para identificar patrones de asociación entre las variables categóricas del instrumento y para representar visualmente las estructuras subyacentes mediante un mapa perceptual. Esta técnica es idónea cuando se trabaja

con variables ordinales o nominales politómicas y se busca reducir la dimensionalidad sin una pérdida sustancial de información (Greenacre,2007).

El Análisis Discriminante (AD). Se aplicó para determinar qué competencias discriminan con mayor eficacia entre los perfiles de estudiantes, generando una función clasificatoria lineal evaluada mediante la matriz de confusión. Esta técnica es pertinente cuando el objetivo es identificar las variables que mejor separan los grupos previamente conocidos (Hair et al., 1999).

El Análisis de Clúster (AC). Jerárquico, con el método de Ward y la distancia euclídea al cuadrado, permitió agrupar a los estudiantes en conglomerados internamente homogéneos y mutuamente heterogéneos. El método de Ward fue seleccionado para minimizar la varianza intragrupo en cada paso de aglomeración, lo que produce conglomerados de tamaño similar y alta cohesión interna (Hair et al., 1999). La solución de cuatro conglomerados se seleccionó con base en el dendrograma y en la varianza explicada.

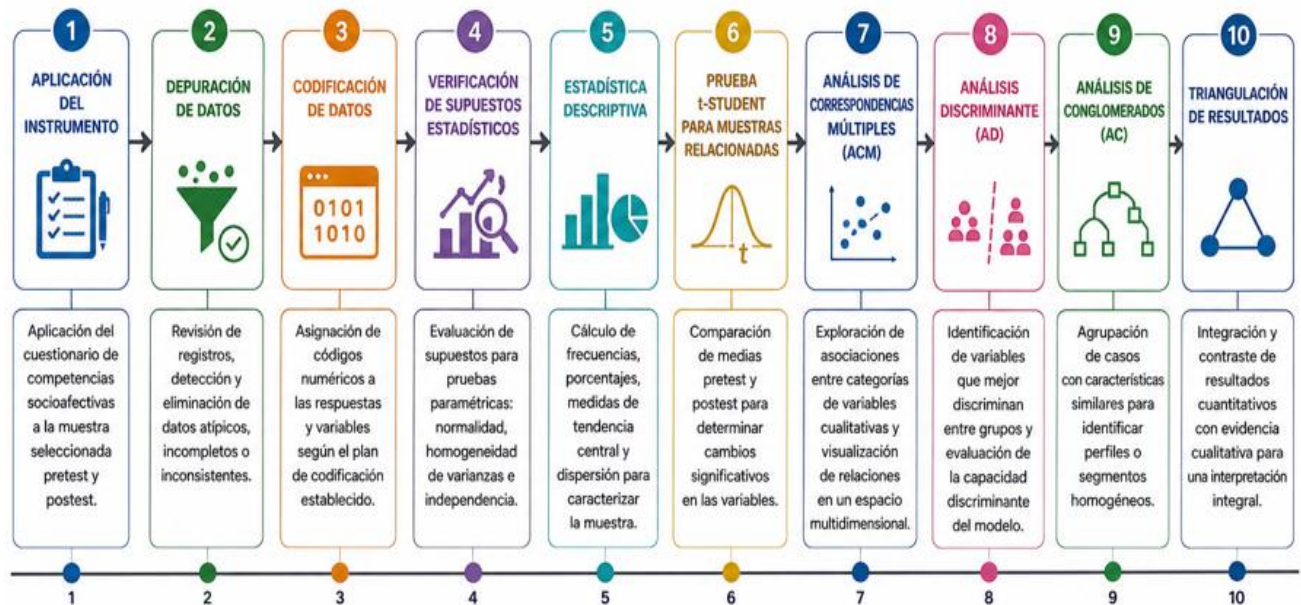
Procedimientos de la investigación

En coherencia con el paradigma positivista adoptado y con el carácter secuencial, sistemático y verificable del enfoque cuantitativo, el proceso de análisis de datos se estructuró en una serie de etapas interdependientes que garantizan la rigurosidad, la transparencia y la trazabilidad del tratamiento de la información.

Como señalan Hernández et al. (Ob. cit.), la investigación cuantitativa “es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos 'brincar' o eludir pasos. El orden es riguroso" (p. 4). En este sentido, y con el propósito de hacer explícita la lógica procedimental seguida en el estudio, se presenta la Figura 5, que sintetiza gráficamente la secuencia cronológica del análisis de datos.

Figura 5

Secuencia cronológica del análisis de datos



Nota. Hernández (2025)

El esquema permite visualizar de manera integrada las etapas de depuración, codificación, verificación de supuestos, análisis estadístico descriptivo e inferencial, así como la aplicación de técnicas multivariantes (ACM, análisis discriminante y análisis de conglomerados), lo que fortalece la coherencia metodológica y la replicabilidad del estudio.

El desarrollo de la investigación se estructuró en seis fases secuenciales, articuladas con los objetivos específicos del estudio, que abarcaron desde la fundamentación teórica hasta la generación de conocimiento. Esta organización por fases responde al modelo de proceso investigativo propuesto por Hernández et al. (Ob. cit.), quienes plantean la investigación cuantitativa como una secuencia probatoria, sistemática y rigurosa, en la que cada etapa precede a la siguiente y permite la verificación empírica de los planteamientos teóricos. Asimismo, se consideraron las orientaciones metodológicas de Arias (2012) sobre la organización procedimental de los estudios de campo en ciencias sociales.

Fase I. Conceptual y documental. Se realizó una revisión sistemática de la literatura sobre competencias socioafectivas, los Estándares Internacionales de Educación Contable (IES) 3 y 4 y la formación de contadores públicos. Esta fase se sustentó en el procedimiento de investigación documental descrito por Bernal (2010), quien lo define como “el análisis de la información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio” (p.146) y que se realiza apoyándose en fuentes de carácter documental, mediante la consulta y revisión sistemática de libros, artículos científicos, ensayos y otras fuentes secundarias, con el fin de obtener resultados que permitan fundamentar teóricamente el problema investigado. Los resultados de esta fase permitieron construir el marco teórico, operacionalizar la variable y diseñar preliminarmente el instrumento.

Fase II. Planificación y diseño metodológico. A partir de la operacionalización de la variable, se diseñó un cuestionario estructurado con una escala de tipo Likert de cinco puntos, siguiendo los lineamientos metodológicos de Likert (1932) y los criterios de construcción de escalas de actitud descritos por Hernández et al. (Ob. cit.). La validez de contenido se determinó mediante el juicio de cinco expertos. Esta cantidad cumple con el mínimo de cinco jueces sugerido por Escobar y Cuervo (ob. cit.), y la cantidad de jueces se ajustó al rango de tres a cinco expertos sugerido por Hernández (2011) y respaldado por Maldonado y Santoyo (2024). La confiabilidad se calculó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha = 0.87$), valor que, conforme al criterio de George y Mallery (2003), corresponde a un nivel de confiabilidad bueno ($\alpha > 0.80$).

Fase III. Trabajo de campo. Se aplicó el instrumento a una muestra de 77 estudiantes, seleccionados mediante muestreo estratificado aleatorio durante el primer período académico de 2024. La técnica del muestreo estratificado se sustenta en lo planteado por Arias (2012): “consiste en dividir la población en subconjuntos cuyos elementos posean características comunes, es decir, estratos homogéneos en su interior”. Posteriormente, se realiza la selección al azar en cada estrato (p.84). Este procedimiento garantiza la representatividad proporcional de los subgrupos que integran la población. La recolección se realizó mediante un formulario digital

en las instalaciones de la universidad, durante los horarios académicos coordinados, con una tasa de respuesta del 100%.

Fase IV. Análisis descriptivo. El procesamiento estadístico se realizó con el software IBM SPSS Statistics, versión 22.0. Se calcularon medidas de tendencia central y de dispersión, así como distribuciones de frecuencia, siguiendo los lineamientos de la estadística descriptiva clásica. Adicionalmente, se aplicaron técnicas de análisis multivariado: análisis de correspondencias múltiples (ACM), análisis de clúster y análisis discriminante, conforme a los procedimientos establecidos por Hair et al. (1999) para el tratamiento de datos categóricos y la identificación de patrones latentes a partir de variables observables. Esta fase permitió medir el nivel de desarrollo de la variable por cada dimensión e indicador.

Fase V. Análisis comparativo. Se realizó un contraste estadístico mediante la prueba t de Student para una muestra, comparando el nivel de desarrollo medido en los estudiantes con el nivel esperado según las IES 3 y 4 (media de referencia = 4.0). El uso de esta prueba paramétrica se sustenta en lo expuesto por Pagano (2006, cap. 13), quien indica que la t de Student para una muestra es la prueba apropiada cuando se busca determinar si la media de un grupo difiere significativamente de un valor poblacional teórico o de referencia. Los resultados permitieron identificar y clasificar las brechas existentes por dimensión e indicador.

Fase VI. Generación de conocimiento teórico. A partir de la integración entre el referente teórico sistematizado en la Fase I y los resultados del contraste empírico-estadístico, se formularon los lineamientos teóricos para el desarrollo de competencias socioafectivas en los contadores públicos en formación. Este aporte se inscribe en la estructura diacrónica de los procesos investigativos descrita por Padrón (2007), según la cual los procesos científicos "siguen una trayectoria temporal que comienza en una fase descriptiva (cuáles son los hechos), para luego pasar a una fase explicativa o interpretativa" (Sección 2.2.1), avanzando hacia la sistematización conceptual a partir de la evidencia empírica dentro del enfoque empirista-realista. Es importante precisar que este conocimiento no constituye una propuesta de intervención, sino el aporte teórico de la investigación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan y analizan los resultados de la revisión documental y del cuestionario diseñado para medir el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas de los contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú. Los resultados se organizan en función de los objetivos específicos de la investigación: la sistematización de las competencias socioafectivas presentes en los IES 3 y 4 de la IFAC; la medición del nivel de desarrollo de dichas competencias en la muestra seleccionada; el contraste estadístico para identificar brechas respecto de los referentes normativos; y la formulación de los lineamientos teóricos derivados de la evidencia empírica.

DIMENSIONES E INDICADORES DE LAS COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS A PARTIR DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LOS IES 3 Y 4 Y DE LA LITERATURA ESPECIALIZADA

En atención al primer objetivo específico de la investigación, se sistematizan a continuación las dimensiones e indicadores de las competencias socioafectivas que el contador público debe desarrollar durante su formación, a partir del análisis documental de los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 y 4 emitidos por la IFAC (2019), y de la literatura especializada en inteligencia emocional, desarrollo socioafectivo y formación por competencias.

El proceso se llevó a cabo mediante una revisión sistemática del contenido normativo de los IES 3 y 4, utilizando criterios de clasificación operacionalizados con base en los marcos teóricos de la inteligencia emocional y de las competencias socioafectivas. Las unidades de análisis identificadas se organizaron en dimensiones coherentes con la operacionalización de las

variables. La coherencia de la clasificación se verificó mediante un contraste sistemático con la literatura especializada en educación contable y en formación por competencias, lo que garantizó la compatibilidad entre los referentes normativos y el diseño del instrumento de medición.

Inicialmente, se realizó una lectura sistemática del contenido íntegro de los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 y IES 4, con el propósito de identificar su estructura, enfoque formativo y énfasis competencial. Posteriormente, se identificaron las unidades de análisis, entendidas como competencias, habilidades, valores y actitudes, mencionadas explícitamente o implícitamente en los estándares, en particular, aquellas vinculadas al desarrollo profesional integral del contador público. Proceso de categorización mediante el cual las unidades de análisis identificadas fueron organizadas en tres grandes dimensiones analíticas: competencias intrapersonales, interpersonales y organizacionales, atendiendo a su naturaleza y alcance formativo.

Se construyó una matriz de análisis documental en la que se sistematizaron las categorías, subcategorías y citas textuales correspondientes a los estándares, lo que permitió establecer una relación directa entre los contenidos normativos y las competencias socioafectivas objeto de estudio. Validación de la clasificación mediante contraste teórico, en el que los resultados documentales se confrontaron con los aportes de la literatura especializada en educación contable, formación por competencias y desarrollo socioafectivo, con el fin de fortalecer la consistencia conceptual y la validez interna del análisis estadístico.

Matriz de análisis documental de los Estándares Internacionales de Educación Contable (IES 3 y 4)

La matriz presentada en la tabla 9 permitió sistematizar el análisis de contenido de los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 y IES 4, identificando las competencias socioafectivas explícitas e implícitas presentes en dichos documentos normativos, así como su correspondencia con las dimensiones analíticas del estudio.

Tabla 9*Matriz de análisis documental IES 3 – IES 4 y competencias socioafectivas*

ESTÁNDAR	FRAGMENTO NORMATIVO / REFERENCIA CONCEPTUAL	UNIDAD DE ANÁLISIS	COMPETENCIA SOCIOAFECTIVA IDENTIFICADA	DIMENSIÓN
IES 3	“Professional accountants shall develop personal skills that enable effective professional judgment” (IFAC, 2019, s/n).	Habilidades personales	Autoconciencia y autorregulación emocional	Intrapersonal
IES 3	“Ability to organize work, manage time and resources effectively”	Habilidades organizacionales	Gestión del tiempo y planificación	Organizacional
IES 3	“Professional judgment, critical thinking and decision making”	Habilidades intelectuales	Pensamiento crítico y toma de decisiones fundamentadas	Organizacional
IES 3	“Communication and teamwork skills”	Habilidades interpersonales	Comunicación efectiva y trabajo en equipo	Interpersonal
IES 4	“Commitment to ethical principles and professional values”	Valores profesionales	Integridad, responsabilidad y ética profesional	Intrapersonal
IES 4	“Professional skepticism and due care”	Actitudes profesionales	Escepticismo profesional	Organizacional
IES 4	“Respect for others and responsibility to the public interest”	Valores y actitudes	Empatía, conciencia social	Interpersonal

*Nota: Elaboración propia a partir de IFAC (2019).***Validación de la matriz de análisis documental**

La validación de la matriz de análisis documental se realizó mediante un proceso de validación de contenido basado en el contraste sistemático de referentes teóricos y normativos, con el propósito de asegurar la coherencia conceptual, la consistencia categorial y la pertinencia académica de las competencias socioafectivas identificadas en los Estándares Internacionales de Educación Contable.

Este proceso contempló los siguientes criterios de validación:

1. **Correspondencia normativa**, verificando que cada competencia socioafectiva identificada tuviera sustento explícito o implícito en los textos oficiales de los IES 3 y 4, evitando atribuciones no justificadas o extrapolaciones ajenas al marco normativo.
2. **Coherencia teórica**, contrastando las categorías derivadas inductivamente con aportes de teorías consolidadas sobre desarrollo socioafectivo y formación profesional, tales como la teoría humanista (Rogers), la teoría cognitiva social (Bandura) y la ética del cuidado (Gilligan; Noddings), lo que permitió fortalecer la fundamentación conceptual del estudio.
3. **Pertinencia educativa**: evaluación de la relevancia de las competencias identificadas respecto de los propósitos de la formación universitaria del contador público y de su aplicabilidad en el contexto académico y profesional colombiano.
4. **Consistencia categorial**, garantizando que cada competencia se asignará a una única dimensión analítica (intrapersonal, interpersonal u organizacional), evitando solapamientos conceptuales y asegurando la claridad operativa en el diseño del instrumento.

Como resultado de este proceso, se obtuvo una matriz que sirvió de soporte metodológico para la construcción del cuestionario, asegurando la validez de contenido del instrumento y la alineación directa entre los Estándares Internacionales de Educación Contable (IES 3 y 4), las dimensiones analíticas y los indicadores evaluados en la investigación. Este procedimiento permitió fundamentar teóricamente la selección de las competencias socioafectivas analizadas en la investigación y asegurar la coherencia entre los Estándares Internacionales de Educación Contable y el diseño del instrumento aplicado a los contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública.

A partir del análisis de los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 e IES 4, emitidos por la Federación Internacional de Contadores (IFAC, 2019), se identifican las competencias socioafectivas que estos estándares establecen como requisitos formativos para los contadores públicos. Estas competencias se organizan en tres dimensiones: intrapersonales, interpersonales y organizacionales, coherentes con la estructura planteada por la IFAC y con los marcos teóricos de la inteligencia emocional y de las competencias socioemocionales.

La tabla 10 presenta las competencias identificadas en el IES 3, organizadas en las cuatro áreas de habilidades profesionales establecidas por la IFAC.

Tabla 10

Competencia para programas de formación contable según IES 3 - IFAC

ÁREA DE COMPETENCIA (NIVEL DE DOMINIO)	COMPETENCIAS IDENTIFICADAS PARA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTABLE
(a) Intelectuales (Intermedio)	Razonamiento lógico - Capacidad analítica Pensamiento crítico -Razonamiento matemático Investigación - Solución de Problemas Pensamiento creativo - Habilidad informática
(b) Interpersonal y comunicación (Intermedio)	Cooperación y trabajo en equipo – Comunicación efectiva – Liderazgo Negociación - Resolución de conflictos
(c) Personal (Intermedio)	Integridad - Escepticismo profesional - Autoaprendizaje - Responsabilidad Disciplina - Flexibilidad -
(d) Organizacional (Intermedio)	Organización - Planificación - Gestión del tiempo - Gestión de los recursos

Nota. Elaboración propia a partir de los Estándares de educación contable [13] IFAC – 2019 / IES - 3

La tabla 11, por su parte, sintetiza las competencias promovidas por el IES 4, todas ellas vinculadas a la dimensión ética y actitudinal de la formación contable.

Tabla 11

Competencias promovidas por la IES 4 – IFAC

COMPETENCIAS PROMOVIDAS POR LA IES 4
Integridad
Objetividad
Competencia profesional y debido cuidado
Confidencialidad
Comportamiento profesional
Juicio profesional
Sostenimiento del interés público
Mentalidad ética
Compromiso con el aprendizaje ético continuo

Nota. Elaboración propia a partir de los Estándares de educación contable IFAC – 2019 / IES - 4

El análisis de los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 e IES 4 permite concluir que la formación del contador público, desde el enfoque de los lineamientos de la IFAC, debe integrar de manera explícita y sistemática las competencias socioafectivas. Estas competencias no constituyen un complemento opcional de la formación técnica, sino un requisito ineludible para garantizar que los egresados sean capaces de ejercer la profesión con responsabilidad social, integridad ética y efectividad en contextos relacionales complejos.

El IES 3 establece que el contador debe desarrollar habilidades interpersonales (cooperación, comunicación, liderazgo, negociación y resolución de conflictos) y habilidades personales (integridad, escepticismo profesional, autoaprendizaje, responsabilidad, disciplina y flexibilidad), todas ellas directamente vinculadas a la dimensión socioafectiva. El IES 4, por su parte, profundiza en la dimensión ética y actitudinal, estableciendo que el contador debe internalizar valores profesionales (integridad, objetividad, confidencialidad), desarrollar una mentalidad ética y comprometerse con el sostenimiento del interés público.

En conjunto, ambos estándares configuran un perfil profesional que trasciende el dominio técnico y exige sólidas competencias socioafectivas. Esta visión se alinea con los planteamientos de la teoría humanista (Rogers, 1961), que enfatiza el desarrollo integral de la persona; la inteligencia emocional (Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997), que reconoce la centralidad de la gestión emocional en el desempeño profesional; y la ética del cuidado (Gilligan, 1982; Noddings, 2021), que subraya la responsabilidad relacional y social de las profesiones.

La sistematización de las competencias socioafectivas establecidas en los IES 3 y 4 constituye el fundamento normativo de esta investigación, en tanto que permite delimitar con precisión las dimensiones e indicadores que conforman la variable independiente, estableciendo así el criterio de referencia con el cual se contrasta empíricamente el nivel de desarrollo medido en los contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública, constituyendo el objeto de estudio de la investigación, siendo las competencias socioafectivas identificadas en el referente normativo, tal como se presenta en la tabla 12:

Tabla 12

Competencias socioafectivas identificadas en IES 3 y 4

COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS IDENTIFICADAS EN IES 3 Y 4	
<p>COMPETENCIAS INTRAPERSONALES Habilidades Personales según IES 3c Valores profesionales según IES 4 Fundamento teórico: - Goleman (1995) - Mayer y Salovey (1997) - Bandura (1986)</p>	<ul style="list-style-type: none">- Autoconciencia emocional- Autorregulación emocional- Autoconfianza y escepticismo profesional- Responsabilidad y autoaprendizaje- Motivación intrínseca
<p>COMPETENCIAS INTERPERSONALES Habilidades Interpersonales y de Comunicación según IES 3b Fundamento teórico: - Goleman (1995) - Gilligan (1982) - Noddings (2021)</p>	<ul style="list-style-type: none">- Comunicación efectiva- Trabajo en equipo y cooperación- Empatía y conciencia social- Liderazgo- Negociación y resolución de conflictos
<p>COMPETENCIAS ORGANIZACIONALES Habilidades organizacionales según IES 3d Fundamento teórico: - Bandura (1986) - Goleman (1995)</p>	<ul style="list-style-type: none">- Gestión del tiempo y planificación- Organización y manejo de recursos- Adaptabilidad y flexibilidad- Pensamiento crítico- Toma de decisiones

Nota. Elaboración propia

Los Estándares Internacionales de Educación Contable (IES) no emplean literalmente el término competencias socioafectivas; no obstante, desarrollan explícitamente habilidades profesionales, valores, actitudes y comportamientos éticos que, desde una perspectiva educativa, pueden entenderse como dimensiones socioafectivas del desarrollo profesional. En este estudio, dichas competencias se identifican y organizan a partir de un análisis de contenido de los IES 3 y 4, sustentado en marcos teóricos de la educación y la psicología, con el propósito de articular los estándares internacionales con una formación integral del contador público.

A continuación, las tablas 13, 14 y 15 muestran cómo las competencias socioafectivas, clasificadas en 3 dimensiones e indicadores, se relacionan con los ítems del cuestionario. Esta

estructura permitió evaluar de manera sistemática el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas en los estudiantes, de acuerdo con los objetivos planteados.

Tabla 13

Correspondencia: dimensiones, indicadores e ítems del cuestionario

DIMENSIÓN 1: COMPETENCIAS INTRAPERSONALES		ITEM	PREGUNTAS
Indicador 1	Autoconciencia emocional	1	¿Identifica usted con facilidad las emociones que experimenta (frustración, ansiedad, satisfacción) cuando trabaja en actividades contables complejas tales como elaboración de estados financieros o análisis de transacciones?
		2	¿Reconoce usted cómo sus estados emocionales (estrés, cansancio, entusiasmo) afectan su desempeño en la realización de trabajos contables, tributarios o de auditoría?
Indicador 2	Autorregulación emocional	3	¿Mantiene usted la calma y el control emocional cuando enfrenta errores significativos en sus cálculos contables, registros o interpretaciones de normativa tributaria durante las clases o evaluaciones?
		4	¿Logra usted gestionar la ansiedad o presión cuando debe cumplir con múltiples entregas académicas simultáneas sin que esto afecte negativamente la calidad de su trabajo?
Indicador 3	Autoconfianza y escepticismo profesional	5	¿Confía usted en su capacidad para resolver problemas contables complejos sin necesidad de supervisión constante del docente?
		6	¿Se siente usted capaz de defender técnicamente sus criterios profesionales ante situaciones ambiguas en materia contable o tributaria?
Indicador 4	Responsabilidad y autoaprendizaje	7	¿Asume usted la responsabilidad de verificar y corregir sus errores en trabajos contables sin que el docente tenga que señalarlos?
		8	¿Busca usted de manera autónoma información adicional más allá de lo asignado por el docente para profundizar en los temas contables?
Indicador 5	Motivación intrínseca	9	¿Experimenta usted satisfacción o interés genuino al resolver problemas contables complejos independientemente de la calificación que pueda obtener?
		10	¿Persiste usted en la búsqueda de soluciones cuando enfrenta dificultades en la comprensión de conceptos contables?

Nota. Elaboración propia

Tabla 14*Correspondencia: dimensiones, indicadores e ítems del cuestionario*

DIMENSIÓN 2: COMPETENCIAS INTERPERSONALES		ITEMS	PREGUNTAS
Indicador 1	Comunicación efectiva	11	¿Explica usted con claridad conceptos contables, tributarios o de auditoría a sus compañeros cuando trabajan en actividades académicas grupales?
		12	¿Comunica usted de manera oportuna y precisa información relevante a los miembros de su equipo de trabajo cuando realizan proyectos contables colaborativos?
Indicador 2	Trabajo en equipo y cooperación	13	¿Contribuye usted activamente al logro de los objetivos del equipo en trabajos contables grupales?
Indicador 3	Empatía y conciencia social	14	¿Comprende usted y respeta las diferentes perspectivas de sus compañeros cuando trabajan en equipo en proyectos contables?
Indicador 4	Liderazgo	15	¿Asume usted roles de coordinación o dirección en trabajos grupales contables (asignación de tareas, seguimiento de avances, integración de resultados), facilitando que el equipo alcance sus objetivos de manera organizada y eficiente?
Indicador 5	Negociación y resolución de conflictos	16	¿Aborda usted los desacuerdos o conflictos que surgen en trabajos en equipo de manera constructiva?

Nota. Elaboración propia**Tabla 15***Correspondencia: dimensiones, indicadores e ítems del cuestionario*

DIMENSIÓN 3: COMPETENCIAS ORGANIZACIONALES		ITEMS	PREGUNTAS
Indicador 1	Gestión del tiempo y planificación	17	¿Planifica usted con anticipación la realización de sus trabajos contables en lugar de realizarlos en el último momento?
		18	¿Entrega usted sus trabajos académicos dentro de los plazos establecidos sin necesidad de solicitar prórrogas?
Indicador 2	Organización y manejo de recursos	19	¿Mantiene usted organizados y accesibles sus apuntes, documentos de soporte y materiales de estudio?
		20	¿Aprovecha usted eficientemente los recursos disponibles en la universidad para desarrollar sus trabajos académicos?
Indicador 3	Adaptabilidad y flexibilidad	21	¿Se adapta usted con facilidad cuando el docente modifica la metodología de trabajo en las asignaturas contables?
		22	¿Ajusta usted sus estrategias de estudio o de trabajo cuando los resultados obtenidos no son los esperados?

Indicador 4	Pensamiento crítico	23	¿Analiza usted críticamente la información financiera y contable antes de utilizarla en sus trabajos académicos?
	Pensamiento crítico	24	¿Cuestiona usted constructivamente las afirmaciones o conclusiones presentadas en clase cuando detecta inconsistencias técnicas o normativas?
	Toma de decisiones	25	¿Evalúa usted diferentes alternativas técnicas antes de tomar decisiones en la resolución de casos contables académicos?
	Toma de decisiones	26	¿Fundamenta usted sus decisiones profesionales en trabajos académicos con base en evidencia normativa sólida?

Nota. Elaboración propia

MEDICIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS EN LOS CONTADORES PÚBLICOS EN FORMACIÓN

Este análisis, por su parte, se realizó mediante estadística descriptiva (medias, desviaciones estándar, distribuciones de frecuencia) y estadística inferencial (prueba t de Student para una muestra), utilizando los programas SPSS, versión 22.0, y Excel para el procesamiento de datos. La muestra se compone de estudiantes matriculados en el periodo 2024-1, distribuidos entre el tercero y el octavo semestre del Programa de Contaduría Pública, tanto en la jornada diurna como en la nocturna.

- **Tamaño de muestra:** 77 estudiantes
- **Instrumento:** Cuestionario de 26 ítems (Escala Likert 1-5)
- **Dimensiones evaluadas:** 3 (Intrapersonales, Interpersonales, Organizacionales)
- **Indicadores evaluados:** 14 indicadores específicos

Análisis Univariate

Los resultados generales muestran que el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas es mayormente medio.

Tabla 16*Resultados generales en aplicación del cuestionario*

INDICADOR	VALOR
Media general del cuestionario	3,20 / 5,00
Desviación estándar promedio	0,79
% Estudiantes en Nivel ALTO	39,8%
% Estudiantes en Nivel MEDIO	36,8%
% Estudiantes en Nivel BAJO	23,4%

Nota. Elaboración propia

Tal como muestra la tabla 16, donde los porcentajes corresponden a la proporción de ítems cuyas medias se ubican en cada nivel del baremo, no a la distribución de estudiantes, la media general es de 3,20, con un máximo de 5,00. Esto indica que, aunque los estudiantes muestran avances en esas competencias, su nivel de desarrollo no siempre es alto, lo que evidencia brechas en su formación que deben abordarse en el proceso educativo.

Aunque la media global ($M = 3,20$) ubica a los estudiantes en un nivel medio, este valor se encuentra 0,80 puntos por debajo del referente establecido en los IES 3 y 4 ($\mu = 4,0$). La desviación estándar ($DE = 0,79$) indica una variabilidad moderada en las respuestas, lo que da cuenta de la heterogeneidad en el desarrollo de las competencias socioafectivas entre los estudiantes.

En relación con la distribución por niveles, el 39,8 % de los estudiantes se encuentra en un nivel alto, lo que indica que un grupo ha desarrollado de manera favorable competencias socioafectivas relacionadas con la autorregulación, la interacción social y el comportamiento profesional. Sin embargo, el 36,8 % se sitúa en un nivel medio y el 23,4 % en un nivel bajo, lo que indica que más de la mitad de la muestra aún no ha alcanzado un desarrollo óptimo de estas competencias. Así las cosas, el hecho de que casi una cuarta parte de la muestra (23,4%) se ubique en un nivel bajo indica, estadísticamente, que el desarrollo socioafectivo no es atribuible únicamente al avance semestral en el programa.

Esta brecha tiene implicaciones operativas en la educación contable, ya que habilidades como el pensamiento crítico, la gestión del conflicto y el escepticismo profesional no son meros complementos, sino condiciones esenciales para ejercer la profesión de manera responsable. En relación con el referente normativo, los Estándares Internacionales de Educación Contable (IES 3 y 4) incorporan las habilidades profesionales, los valores, la ética y las actitudes como componentes de la formación del contador público. Consecuentemente, se analizaron las tres dimensiones de las competencias socioafectivas, obteniéndose resultados diferenciados, con medias que se sitúan por encima y por debajo del referente normativo $\mu = 4,0$.

Tabla 17

Análisis descriptivo general

DIMENSIÓN	MEDIA	DE	MÍNIMO	MÁXIMO	INTERPRETACIÓN
Competencias Intrapersonales	3,55	0,49	2,84	4,18	ALTO
Competencias Interpersonales	3,44	0,61	2,42	4,18	ALTO
Competencias Organizacionales	2,72	0,52	1,9	3,39	MEDIO
TOTAL COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS	3,2	0,64	1,9	4,18	MEDIO

Nota. Elaboración propia

Los resultados presentados en la tabla 17 indican que los contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública presentan un nivel medio en el desarrollo de competencias socioafectivas ($M = 3,20$; $DE = 0,64$), ubicándose 0,80 puntos por debajo del referente establecido en los estándares internacionales ($\mu = 4,0$). Este resultado es consistente con los planteamientos de Goleman (1998), quien afirma que “La inteligencia emocional es dos veces más importante que las destrezas técnicas o el coeficiente intelectual para determinar el desempeño de la alta gerencia” (p. 40). En relación con el referente normativo, el International Accounting Education Standards Board establece en la IES 3 que los profesionales contables deben desarrollar “Las habilidades profesionales son las habilidades (a) intelectuales, (b) interpersonales y de comunicación, (c) personales y (d) organizacionales” (IES 3, p. 44), lo que permite identificar una diferencia entre el nivel observado en la muestra y el esperado según los estándares internacionales.

La media, situada en el punto intermedio de la escala Likert (1-5), indica que los estudiantes manifiestan las conductas y actitudes asociadas a las competencias socioafectivas "a veces" o con una frecuencia moderada, lo que sugiere que la media observada se ubica por debajo del descriptor 'Casi siempre' ($\mu = 4,0$) que las IES 3 y 4 establecen como nivel esperado. Al desagregar por dimensiones, se observa una variabilidad significativa entre los tres componentes de las competencias socioafectivas. En la Tabla 16, la DE representa el promedio de las desviaciones estándar de los 26 ítems. En la Tabla 17, la DE representa la desviación estándar de las medias de los ítems que componen cada dimensión.

Las competencias intrapersonales obtuvieron la media más alta del diagnóstico ($M = 3,55$; $DE = 0,49$), ubicándose en el nivel alto del baremo. Los resultados indican niveles elevados en aspectos relacionados con el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la integridad profesional, la responsabilidad académica y la motivación intrínseca. Este resultado es consistente con los planteamientos de Goleman (1998), quien sostiene que la inteligencia emocional es la "capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos" (p. 350). La desviación estándar ($DE = 0,49$) indica una baja variabilidad en la muestra, lo cual se observa también en el rango de respuestas (2,84 a 4,18), lo que sugiere niveles de desarrollo relativamente homogéneos entre los estudiantes.

En términos teóricos, este patrón es coherente con Bandura (1986), quien vincula el desarrollo de estas competencias con los procesos de aprendizaje social y las experiencias formativas. En relación con el referente normativo, el IES 3, sección 3c, establece las habilidades personales como parte de los requerimientos formativos, lo que permite identificar una diferencia entre el nivel observado en la muestra y el nivel esperado según los estándares internacionales.

Las competencias interpersonales obtuvieron una media de 3,44 ($DE = 0,61$), lo que las ubica en el nivel alto del baremo. Los resultados indican niveles intermedios de comunicación efectiva, trabajo en equipo, empatía y liderazgo en la muestra. Este resultado es coherente con

los planteamientos de la ética del cuidado, marco desarrollado inicialmente por Gilligan (1982) desde la psicología del desarrollo moral y posteriormente extendido al ámbito educativo por Noddings (2013), quienes destacan la centralidad de las relaciones interpersonales y de la responsabilidad por el otro como dimensiones fundamentales del razonamiento ético y de la formación profesional. La desviación estándar ($DE = 0,61$) indica variabilidad en el desarrollo de estas habilidades, lo cual también se observa en el rango de respuestas (2,42 a 4,18), lo que valida la presencia de distintos niveles de desempeño entre los estudiantes, particularmente en la resolución de conflictos. En el contexto colombiano, el Consejo Técnico de la Contaduría Pública (CTCP, 2020) identificó las competencias interpersonales, especialmente el liderazgo y la negociación, como áreas con niveles de desarrollo limitados en los egresados de contaduría, lo cual coincide con los resultados obtenidos. En relación con el referente normativo, el IES 3, sección 3b, establece las habilidades interpersonales y de comunicación como parte de las competencias requeridas para el ejercicio profesional, lo que permite identificar diferencias entre el nivel observado y el esperado según los estándares internacionales.

Las competencias organizacionales presentan la media más baja del diagnóstico, con una diferencia de 1,28 puntos respecto al referente normativo ($M = 2,72$; $\mu = 4,0$), lo que las ubica en la categoría crítica según el baremo establecido. El tamaño del efecto, calculado según los criterios de Cohen (1988), alcanza un valor de $d = 2,46$, lo que indica una diferencia de gran magnitud entre el nivel observado y el esperado.

Este resultado es consistente con los planteamientos de Bandura (1994), quien explica que “las creencias de autoeficacia determinan cómo las personas sienten, piensan, se motivan y se comportan” (Bandura, 1994, p. 71). En el plano empírico, el Consejo Técnico de la Contaduría Pública (CTCP, 2020) identificó las competencias organizacionales como altamente demandadas por el mercado laboral colombiano y con niveles de desarrollo inferiores entre los egresados, lo cual coincide con los resultados del presente estudio. En relación con el referente normativo, el IES 3 establece en su sección 3d que las habilidades organizacionales constituyen un componente esencial de la formación profesional, lo que permite identificar una diferencia entre el nivel observado en la muestra y el requerido por los estándares internacionales.

Análisis por dimensión e indicador.

DIMENSIÓN 1: COMPETENCIAS INTRAPERSONALES

Resultado General: media dimensional M = 3,55 (nivel ALTO según baremo)

- **Media:** 3.55 / 5.00 (Nivel ALTO)
- **Nivel ALTO:** 54.7% de los estudiantes
- **Nivel MEDIO:** 35.5% de los estudiantes
- **Nivel BAJO:** 9.9% de los estudiantes

Esta dimensión registra la media más alta de las tres evaluadas (M = 3,55). El 54,7 % de los estudiantes se ubicó en el nivel alto del baremo ($\geq 3,41$).

Tabla 18

Resumen estadístico de los 5 indicadores de las competencias intrapersonales

INDICADOR	MEDIA	DE	INTERPRETACIÓN
Motivación intrínseca	4,12	0,5	ALTO
Autorregulación emocional	3,99	0,48	ALTO
Autoconciencia emocional	3,33	0,91	MEDIO
Responsabilidad y autoaprendizaje	3,18	0,88	MEDIO
Autoconfianza y escepticismo profesional	3,14	0,86	MEDIO

Nota. Elaboración propia

La tabla 18 presenta el resumen estadístico de los 5 indicadores de la dimensión 1, mostrando cómo se desempeñaron los estudiantes en cada indicador intrapersonal, ordenados por su media de mayor a menor. El análisis detallado de las Competencias Intrapersonales revela un desarrollo diferenciado entre sus componentes:

INDICADOR: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Fundamentación teórica (IES 3 y 4): La motivación intrínseca, según los Estándares Internacionales de Educación en Contabilidad, es un componente clave del desarrollo profesional inicial. El IES 3 destaca la importancia de la motivación, la iniciativa y la capacidad para afrontar

desafíos como habilidades personales fundamentales para un aprendizaje continuo, mientras que el IES 4 conecta estas cualidades con una mentalidad ética y un compromiso auténtico con el interés público. En esta línea, la motivación intrínseca se define como el interés por la actividad contable en sí misma, más allá de las recompensas externas, y se relaciona con un desempeño profesional ético y responsable.

Análisis esperado por niveles.

Nivel ALTO (Casi siempre/Siempre - Puntaje 4-5): Estudiantes que muestran interés genuino por la disciplina contable, disfrutan del reto intelectual y perseveran ante dificultades conceptuales, evidenciando un compromiso con el aprendizaje profundo.

Nivel MEDIO (A veces - Puntaje 3): Estudiantes con motivación fluctuante, que combinan un interés ocasional por la disciplina con una orientación predominante al logro de resultados académicos.

Nivel BAJO (Nunca/Casi nunca - Puntaje 1-2): Estudiantes que abordan la contabilidad de manera instrumental, con escaso interés por la descripción detallada, lo que puede anticipar dificultades en el compromiso profesional y en la satisfacción laboral a largo plazo.

Indicadores con media igual o superior al referente normativo ($\mu \geq 4,0$)

Motivación intrínseca: La motivación intrínseca constituye la única competencia que supera el referente normativo ($M = 4,12$; $\mu = 4,0$), ubicándose por encima del nivel esperado según los estándares internacionales. Como muestra la tabla 19, el 92% de los estudiantes se sitúa en el nivel alto del baremo, con una desviación estándar de 0,50, lo que indica un desarrollo consistente en la muestra. Este resultado es consistente con los planteamientos de Bandura (1986), quien sostiene que "lo que las personas piensan, creen y sienten afecta cómo se comportan" (p. 25), lo cual permite explicar cómo niveles altos de autoeficacia percibida se traducen en mayor motivación intrínseca, persistencia y compromiso con las tareas de aprendizaje.

Tabla 19*Motivación intrínseca*

ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	%
NUNCA	0	0
CASI NUNCA	0	0
A VECES	9	12
CASI SIEMPRE	45	58
SIEMPRE	23	30
TOTAL GENERAL	77	100.00

Nota. Elaboración propia

En relación con el referente normativo, el IES 4 reconoce la motivación intrínseca como un componente asociado a las actitudes profesionales y al desarrollo de la mentalidad ética, lo que corrobora la correspondencia entre el nivel observado y el estándar establecido.

INDICADOR: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Fundamentación teórica (IES 3 y 4): La autorregulación emocional es una competencia fundamental según los Estándares Internacionales de Educación Contable. El IES 3 la considera esencial para afrontar situaciones de presión, errores o complicaciones técnicas, mientras que el IES 4 la vincula con el principio del debido cuidado profesional, que exige mantener la serenidad, el control emocional y el juicio ético, incluso en circunstancias difíciles. Desde este enfoque, la autorregulación emocional se define como la capacidad de gestionar conscientemente las propias emociones para actuar de manera reflexiva, responsable y profesional.

Análisis esperado por niveles

Nivel ALTO (Casi siempre/Siempre – Puntaje 4-5): Estudiantes que mantienen la calma y el control emocional ante errores o presión académica, analizan las situaciones con criterio técnico y gestionan múltiples demandas sin comprometer la calidad de su trabajo. Evidencian una alta tolerancia al estrés y una sólida autorregulación emocional, coherentes con el comportamiento profesional esperado en el ejercicio contable.

Nivel MEDIO (A veces – Puntaje 3): Estudiantes que experimentan reacciones iniciales de ansiedad o frustración ante errores o presión, pero logran recuperar el control emocional y abordar las tareas de manera funcional. Presentan una autorregulación emocional moderada y una capacidad de desempeño adecuada en condiciones de exigencia media.

Nivel BAJO (Nunca/Casi nunca – Puntaje 1-2): Estudiantes que reaccionan de forma desproporcionada ante errores o situaciones de presión, mostrando ansiedad elevada, desorganización o evitación de la tarea, lo que compromete la calidad del trabajo académico. Este nivel refleja dificultades significativas de autorregulación emocional que pueden anticipar riesgos para el desempeño profesional futuro.

Indicadores con media inferior al referente normativo ($\mu < 4,0$):

Autorregulación emocional: registra una media de 3,99, próxima al referente normativo ($\mu = 4,0$), como se presenta en la tabla 20; el 74% de los estudiantes se ubica en el nivel alto del baremo. Este resultado indica un nivel elevado de gestión emocional ante errores y situaciones de presión académica en la muestra analizada. Desde la perspectiva teórica de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional comprende cuatro habilidades jerárquicas, entre ellas "la capacidad de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual" (p. 10), componente que sustenta directamente el constructo evaluado en este indicador y permite interpretar los resultados a la luz del modelo de cuatro ramas.

Tabla 20

Autorregulación emocional

ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	%
NUNCA	0	0
CASI NUNCA	1	1
A VECES	19	25
CASI SIEMPRE	37	48
SIEMPRE	20	26
TOTAL GENERAL	77	100.00

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados

En términos de antecedentes, estudios en formación contable han reportado el desarrollo progresivo de habilidades de autorregulación en contextos académicos exigentes, lo cual es consistente con el nivel observado. En relación con el referente normativo, el IES 4 vincula esta competencia con el debido cuidado profesional, lo que permite identificar una diferencia mínima entre el nivel observado en la muestra y el esperado según los estándares internacionales.

INDICADOR: AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL

Fundamentación teórica (IES 3 y 4): La autoconciencia emocional es una competencia clave en los Estándares Internacionales de Educación Contable. El IES 3 destaca la importancia de la autoconciencia y la autoevaluación como habilidades esenciales para el crecimiento profesional del contador público, ya que permiten comprender cómo los factores personales inciden en su desempeño. En este contexto, se define la autoconciencia emocional como la capacidad de identificar, nombrar y comprender las propias emociones, así como de reconocer su impacto en el juicio profesional y en la calidad del trabajo.

Análisis esperado por niveles

Nivel ALTO (Casi siempre/Siempre – Puntaje 4-5): Estudiantes que se identifican con claridad con sus emociones durante el desarrollo de actividades contables y reconocen cómo estas influyen en su desempeño académico. Establecen relaciones conscientes entre sus estados emocionales y la calidad de su trabajo, lo que confirma una autoconciencia emocional consolidada y una metacognición emocional adecuada.

Nivel MEDIO (A veces – Puntaje 3): Estudiantes que reconocen sus emociones de manera ocasional y logran identificar su impacto en el desempeño solo después de experimentar dificultades. Presentan una autoconciencia emocional en desarrollo y una capacidad limitada para anticipar la influencia de los estados emocionales en su rendimiento académico.

Nivel BAJO (Nunca/Casi nunca – Puntaje 1-2): Estudiantes que presentan dificultades para identificar sus estados emocionales o reconocer la relación entre estos y su desempeño académico. Atribuyen errores o dificultades a factores externos, lo que evidencia un déficit de autoconciencia emocional que puede comprometer el juicio profesional y la calidad del ejercicio contable futuro.

Indicadores con media inferior al referente normativo ($\mu < 4,0$):

Autoconciencia emocional: $M = 3,33$; $DE = 0,91$; nivel medio. Este resultado es inferior al referente normativo ($\mu = 4,0$) y la diferencia es estadísticamente significativa ($t = -6,47$; $p < 0,001$), lo que indica que la capacidad para identificar y comprender las propias emociones se sitúa por debajo del nivel esperado para el ejercicio profesional del contador público. Desde la perspectiva teórica de Mayer y Salovey (1997), la autoconciencia emocional constituye un componente inicial del modelo de inteligencia emocional como habilidad, asociado a la identificación y comprensión de los estados afectivos propios.

Desde la perspectiva teórica de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional comprende, como primera habilidad, "la capacidad de percibir con precisión, valorar y expresar la emoción" (p. 10), componente sobre el que se asientan las demás dimensiones del modelo. En la misma línea, Goleman (1995) sostiene que "la conciencia de uno mismo (reconocer un sentimiento mientras ocurre) es la piedra angular de la inteligencia emocional" (p. 43), de modo que el déficit en este componente dificulta la regulación posterior de las respuestas emocionales ante situaciones de presión académica.

El análisis de frecuencias de la tabla 21, muestra que el 46,8% de los estudiantes identifica sus emociones "a veces", mientras que el 15,6% lo hace "nunca" o "casi nunca", lo que indica una baja frecuencia en la manifestación de esta habilidad. Esta distribución se encuentra por debajo del descriptor "casi siempre" ($\mu = 4,0$) establecido en el IES 3, sección 3c, para las habilidades personales, lo que evidencia una diferencia entre el nivel observado en la muestra y el esperado según los estándares internacionales.

Tabla 21*Autoconciencia emocional*

ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	%
NUNCA	1	1.3
CASI NUNCA	11	14.3
A VECES	36	46.8
CASI SIEMPRE	20	25.3
SIEMPRE	9	12.3
TOTAL GENERAL	77	100.00

Nota. Elaboración propia

INDICADOR: RESPONSABILIDAD Y AUTOAPRENDIZAJE

Fundamentación teórica (IES 3 y IES 4): IES 4 (Debido cuidado y valores profesionales) establece que el contador debe asumir la responsabilidad por la calidad de su trabajo y actuar proactivamente para detectar y corregir errores. Por otro lado, IES 3 (Autoaprendizaje) establece que el contador debe ser capaz de 'identificar sus propias necesidades de aprendizaje y buscar oportunidades de desarrollo continuo'.

Análisis esperado por niveles

Nivel ALTO (Casi siempre/Siempre – Puntaje 4-5): Estudiantes que asumen la responsabilidad directa por la calidad de su trabajo académico, realizan revisiones sistemáticas, identifican y corrigen errores de forma autónoma y buscan información adicional más allá de lo asignado por el docente. Presentan una actitud proactiva hacia el aprendizaje y un alto compromiso con los estándares de calidad y el rigor profesional.

Nivel MEDIO (A veces – Puntaje 3): Estudiantes que revisan su trabajo y buscan información complementaria de manera ocasional, generalmente cuando enfrentan dificultades específicas. Presentan niveles intermedios de responsabilidad y autoaprendizaje, con predominio de conductas reactivas frente a conductas preventivas.

Nivel BAJO (Nunca/Casi nunca – Puntaje 1-2): Estudiantes que dependen en gran medida de la retroalimentación externa para identificar errores, no realizan revisiones críticas de su

trabajo y se limitan al material proporcionado por el docente. Este nivel refleja un déficit de responsabilidad y de autodesarrollo que puede comprometer la calidad del desempeño académico y el ejercicio profesional futuro.

Indicadores con media inferior al referente normativo ($\mu < 4,0$):

Responsabilidad y autoaprendizaje: M = 3,18; DE = 0,88; nivel medio. Los resultados indican una baja frecuencia de verificación autónoma de errores y de búsqueda de información adicional más allá de lo asignado, lo cual se observa en las respuestas de los estudiantes. Desde la perspectiva teórica de Bandura (1986), la autorregulación del aprendizaje se relaciona con la capacidad de monitorear el propio desempeño y ejecutar acciones correctivas de manera autónoma, “personas no solo son agentes, sino también objetos de su propia influencia” (Bandura, 1986, cap. 8). En esta línea, niveles limitados de autoeficacia percibida se asocian con una menor iniciativa para actuar sin retroalimentación externa.

De manera complementaria, “el aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso de aprendizaje” (Rogers, 1961, p. 162). El análisis por ítems muestra diferencias internas: el ítem 7 (verificación y corrección autónoma de errores) registró una media de 2,90, mientras que el ítem 8 (búsqueda autónoma de información adicional) presentó una media de 3,45, lo que indica una mayor frecuencia relativa en esta última conducta. En el contexto colombiano, Valencia (2020) reportó la prevalencia de enfoques pedagógicos centrados en el docente en programas de contaduría, lo cual es consistente con los niveles observados en este indicador.

La distribución de frecuencias presentada en la tabla 22 muestra que el 44,81% de los estudiantes asume la responsabilidad por su aprendizaje “a veces” y el 5,8% “siempre”, lo que indica una baja frecuencia de manifestación de esta competencia. En relación con el referente normativo, el IES 3 establece el autoaprendizaje como una habilidad personal requerida, y el IES 4 vincula la responsabilidad con el debido cuidado profesional, lo que permite identificar una

diferencia entre el nivel observado en la muestra y el nivel esperado según los estándares internacionales.

Tabla 22

Responsabilidad y autoaprendizaje

ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	%
NUNCA	4	5.2
CASI NUNCA	10	13.6
A VECES	34	44.8
CASI SIEMPRE	24	30.5
SIEMPRE	5	5.8
TOTAL GENERAL	77	100.00

Nota. Elaboración propia

INDICADOR: AUTOCONFIANZA Y ESCEPTICISMO PROFESIONAL

Fundamentación teórica (IES 3 y IES 4): establece la autoconfianza y el escepticismo profesional como habilidades relevantes para el ejercicio del contador público. De manera complementaria, el modelo conceptual del escepticismo profesional desarrollado por Hurtt (2010) identifica seis dimensiones constitutivas del constructo: mente cuestionadora, suspensión del juicio, búsqueda de conocimiento, comprensión interpersonal, autoestima y autonomía. Las dos últimas dimensiones: autoestima y autonomía, articulan directamente la noción de autoconfianza con el escepticismo profesional, pues "la capacidad de cuestionar requiere confianza en el propio juicio" (Hurtt, 2010, p. 151). Esta articulación teórica explica por qué los dos constructos se evalúan conjuntamente en este indicador: la autoeficacia bajo presión profesional (Bandura, 1997) provee el sustrato psicológico que hace posible el ejercicio efectivo del escepticismo en situaciones de ambigüedad normativa o presión externa, tal como lo prescribe el IES 4.

La IES 4 articula estas competencias con los principios fundamentales del Código Internacional de Ética para Contadores Profesionales (IESBA, 2018): integridad, objetividad, competencia profesional y debido cuidado. La integridad y la competencia profesional, con debido cuidado, constituyen el correlato deontológico de la autoconfianza y el escepticismo

profesional, respectivamente, lo que enmarca el indicador no solo como una habilidad psicológica, sino también como un imperativo ético del ejercicio contable.

Análisis esperado por niveles

Nivel ALTO (Casi siempre/Siempre – Puntaje 4-5): Estudiantes que abordan problemas contables complejos con confianza basada en su competencia técnica, trabajan de manera autónoma y sostienen sus criterios profesionales mediante una argumentación normativa sólida. Mantienen una postura crítica y ética ante situaciones ambiguas o cuestionamientos externos, lo que determina su autoconfianza y su escepticismo profesional consolidado.

Nivel MEDIO (A veces – Puntaje 3): Estudiantes que muestran capacidad para resolver problemas y defender criterios técnicos en contextos conocidos, pero cuya confianza y actitud crítica disminuyen ante situaciones de mayor complejidad o presión. Presentan niveles intermedios de autoeficacia y escepticismo profesional, con una dependencia parcial de la validación externa.

Nivel BAJO (Nunca/Casi nunca – Puntaje 1-2): Estudiantes que requieren supervisión constante, evitan problemas complejos o ceden con facilidad ante opiniones contrarias sin sostener criterios técnicos bien fundamentados. Este nivel refleja inseguridad profesional y debilidad en el escepticismo, lo que puede comprometer el juicio profesional y el ejercicio ético futuro.

Indicadores con media inferior al referente normativo ($\mu < 4,0$):

Autoconfianza y escepticismo profesional: $M = 3.14$, $DE = 0.86$; nivel medio. Los estudiantes presentan dificultades para defender técnicamente sus criterios profesionales ante situaciones ambiguas y para desarrollar el escepticismo profesional necesario en la práctica contable. Este indicador presenta la mayor brecha de la dimensión intrapersonal ($M = 3,14$; brecha = $0,86$; $t = -8,435$; $p < 0,001$) frente a los valores de integridad y escepticismo profesional establecidos en el IES 4. El análisis de frecuencias presentado en la tabla 23 reveló que el 9,7 % respondió 'Nunca'.

Tabla 23*Autoconfianza y escepticismo profesional*

ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	%
NUNCA	8	9.7
CASI NUNCA	4	4.5
A VECES	40	52.6
CASI SIEMPRE	22	28.6
SIEMPRE	3	4.5
TOTAL GENERAL	77	100

Nota. Elaboración propia

DIMENSIÓN 2: COMPETENCIAS INTERPERSONALES

- **Media:** 3.44 / 5.00 (Nivel ALTO)
- **Nivel ALTO:** 57.4% de los estudiantes
- **Nivel MEDIO:** 36.9% de los estudiantes
- **Nivel BAJO:** 5.7% de los estudiantes (MUY BAJO)

Esta dimensión presenta una media de nivel alto (M=3,44). Sus indicadores miden la capacidad de trabajar colaborativamente, comunicarse, considerar perspectivas diversas y gestionar conflictos en el ámbito académico. Solo el 5,7 % presenta déficits significativos, lo que indica que el 5,7 % de los estudiantes presenta medias inferiores al referente, mientras que el 94,3 % se ubica en niveles medios o altos del baremo.

La Tabla 24 presenta el resumen estadístico de los cinco indicadores que operacionalizan esta dimensión. Los resultados revelan un patrón diferenciado: mientras que las competencias relacionales básicas (empatía, trabajo en equipo, comunicación) se ubican en el nivel alto del baremo con medias superiores a 3,70, las competencias de mayor complejidad social (liderazgo y resolución de conflictos) presentan medias significativamente inferiores.

Tabla 24*Resumen estadístico de los indicadores de las competencias interpersonales*

INDICADOR	MEDIA	DE	INTERPRETACIÓN
Empatía y conciencia social	3,77	0,56	ALTO
Trabajo en equipo y cooperación	3,73	0,98	ALTO
Comunicación efectiva	3,72	0,67	ALTO
Liderazgo	3,26	0,75	MEDIO
Negociación y resolución de conflictos	2,42	0,64	BAJO

Nota. Elaboración propia**INDICADOR: EMPATÍA Y CONCIENCIA SOCIAL**

Fundamentación teórica (IES 3 y 4): El IES 3 (Habilidades Interpersonales) establece la 'empatía profesional' como competencia esencial para un trabajo colaborativo efectivo. El IES 4 (Valores Profesionales) requiere 'respeto a la diversidad de perspectivas'. La empatía profesional (también llamada empatía cognitiva) es la capacidad de comprender la perspectiva, el razonamiento y la posición de los demás, aunque difieran de la propia, sin tener necesariamente que estar de acuerdo con ellos.

Análisis esperado por niveles

Nivel ALTO (Casi siempre/Siempre - Puntaje 4-5): Estudiante que valora activamente perspectivas diversas, busca comprender el razonamiento de los compañeros, aunque difiera del propio, e integra constructivamente diferentes aproximaciones. Empatía profesional desarrollada que facilita un trabajo en equipo eficaz.

Nivel MEDIO (A veces - Puntaje 3): Estudiante que tolera perspectivas diferentes sin valorarlas ni integrarlas. Puede escuchar opiniones diversas, pero no las incorpora de manera significativa en su análisis. Empatía básica, sin plena aplicación profesional.

Nivel BAJO (Nunca/Casi nunca - Puntaje 1-2): Estudiante que rechaza, minimiza o ridiculiza perspectivas divergentes. Considera que solo su enfoque es válido. Déficit de empatía profesional que compromete la capacidad de trabajo colaborativo y de aprendizaje de los demás.

Indicadores con media inferior al referente normativo ($\mu < 4,0$):

Empatía y conciencia social: $M = 3,77$; $DE = 0,56$; nivel alto. Este indicador presenta la media más elevada en la dimensión interpersonal y una diferencia de 0,23 puntos respecto al referente normativo ($\mu = 4,0$). Desde la perspectiva teórica de la ética del cuidado, Gilligan (1982) postula que el desarrollo moral incluye una dimensión relacional asociada a la responsabilidad hacia los demás, mientras que Noddings (2021) vincula la formación profesional con el reconocimiento operativo de las perspectivas ajenas. De manera complementaria, Goleman (1995) identifica la empatía, en sus componentes cognitivos y afectivos, como parte de la inteligencia emocional en contextos profesionales.

La desviación estándar ($DE = 0,56$) indica una baja variabilidad en la muestra. El análisis de frecuencias presentado en la tabla 25 muestra que el 14,3% de los estudiantes comprende las perspectivas de sus compañeros “a veces” y el 80,5 % “casi siempre” o “siempre”, lo que indica una frecuencia intermedia en la manifestación de esta competencia.

Tabla 25

Empatía y conciencia social

ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	%
NUNCA	0	0.0
CASI NUNCA	4	5.2
A VECES	11	14.3
CASI SIEMPRE	61	79.2
SIEMPRE	1	1.3
TOTAL GENERAL	77	100

Nota. Elaboración propia

En relación con el referente normativo, el IES 3 incluye la empatía profesional entre las habilidades interpersonales requeridas para el trabajo en equipo, y el IES 4 incorpora el respeto a la diversidad de perspectivas como parte de los valores profesionales, lo que permite identificar una diferencia entre el nivel observado en la muestra y el nivel esperado según los IES.

INDICADOR: TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERACIÓN

Fundamentación teórica (IES 3 y 4): IES 3 (Habilidades de Trabajo en Equipo) establece que el contador debe 'contribuir efectivamente al trabajo colaborativo', lo que implica no solo completar las tareas asignadas, sino también compartir generosamente conocimientos, apoyar a los compañeros y asumir responsabilidades de manera equitativa. El trabajo colaborativo efectivo va más allá de la división de tareas: requiere una interdependencia positiva en la que el éxito individual está ligado al éxito colectivo.

Análisis esperado por niveles:

Nivel ALTO (Casi siempre/Siempre - Puntaje 4-5): Estudiante que contribuye proactivamente más allá de sus tareas asignadas, comparte conocimientos generosamente con el equipo, apoya a compañeros que tienen dificultades, y asume responsabilidades equitativas. Colaborador efectivo que eleva el desempeño colectivo.

Nivel MEDIO (A veces - Puntaje 3): Estudiante que completa adecuadamente sus tareas asignadas, pero con una contribución variable al equipo más amplio. Comparte conocimientos cuando se le solicita, pero no de forma proactiva. Colaborador funcional pero no excepcional.

Nivel BAJO (Nunca/Casi nunca - Puntaje 1-2): Estudiante con participación mínima, que cumple apenas requisitos mínimos, no comparte conocimientos, permite que otros asuman carga desproporcionada de trabajo o trabaja de manera aislada sin coordinación.

Indicadores con media inferior al referente normativo ($\mu < 4,0$):

Trabajo en equipo y cooperación: $M = 3,73$; $DE = 0,98$; nivel alto. La tabla 26 muestra que el 42.8% de los estudiantes reportan contribuir "casi siempre" al logro de los objetivos grupales".

Este indicador presenta una diferencia de 0,27 puntos respecto al referente normativo ($\mu = 4,0$). Desde la perspectiva de la teoría cognitiva social, Bandura (1986) plantea que las competencias colaborativas se desarrollan mediante procesos de aprendizaje social.

De manera complementaria, Goleman (1995) incluye las habilidades sociales, como la cooperación y la coordinación de esfuerzos, entre los componentes de la inteligencia emocional en contextos profesionales. La desviación estándar ($DE = 0,98$) indica una alta variabilidad en la muestra. En la distribución de frecuencias, el 11,7% de los estudiantes reporta participar “casi nunca” y el 22,1% “a veces”, lo que confirma la presencia de distintos niveles de desempeño en esta competencia.

Tabla 26

Trabajo en equipo y cooperación

ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	%
NUNCA	1	1.3
CASI NUNCA	9	11.7
A VECES	17	22.1
CASI SIEMPRE	33	42.8
SIEMPRE	17	22.1
TOTAL GENERAL	77	100

Nota. Elaboración propia

En el contexto colombiano, el Consejo Técnico de la Contaduría Pública (CTCP, 2020) identifica el trabajo en equipo como una competencia exigida en el ejercicio profesional. En relación con el referente normativo, el IES 3, sección 3b, establece la contribución efectiva al trabajo colaborativo como parte de las habilidades interpersonales requeridas, lo que permite identificar una diferencia entre el nivel observado en la muestra y el nivel esperado según los estándares internacionales.

INDICADOR: COMUNICACIÓN EFECTIVA

Fundamentación teórica (IES 3 y IES 4): La comunicación efectiva es una competencia interpersonal fundamental en los Estándares Internacionales de Educación Contable. El IES 3 señala que el contador público debe ser capaz de transmitir información técnica de forma clara, precisa y comprensible, ajustando el lenguaje a las distintas características y necesidades de las audiencias. Esta habilidad va más allá de transmitir datos e incluye el juicio profesional para seleccionar contenidos relevantes, comunicar en el momento oportuno y reformular mensajes sin perder la precisión técnica. Desde el IES 4, la comunicación efectiva también está vinculada a valores profesionales como la responsabilidad, la transparencia y el compromiso con el interés público.

Análisis esperado por niveles

Nivel ALTO (Casi siempre o siempre – Puntaje 4-5): Estudiantes que explican conceptos de contabilidad, impuestos o auditoría con claridad, adaptan el lenguaje técnico al nivel de su audiencia y comunican de manera proactiva y oportuna información relevante a su equipo. Verifican que sus interlocutores comprendan y ajusten sus explicaciones cuando sea necesario, lo que demuestra una comunicación profesional efectiva y consolidada.

Nivel MEDIO (A veces – Puntaje 3): Estudiantes que transmiten información técnica de manera efectiva en contextos familiares, pero a veces tienen dificultades para adaptar su lenguaje a audiencias menos especializadas o para comunicar de antemano información importante en el trabajo en equipo. Su comunicación cumple su función, aunque suele ser más reactiva.

Nivel BAJO (Nunca/Casi nunca – Puntaje 1-2): Estudiantes que tienen dificultades para explicar conceptos de manera clara usan jerga técnica sin ajustarse al contexto o comunican la información de forma tardía o incompleta, lo cual afecta el trabajo en equipo. Este nivel indica un déficit en la comunicación efectiva que puede afectar la coordinación, la toma de decisiones y el desempeño profesional en el futuro.

Indicadores con media inferior al referente normativo ($\mu < 4,0$):

Comunicación efectiva: $M = 3,72$; $DE = 0,67$; nivel alto. Este indicador presenta una diferencia de 0,28 puntos respecto al referente normativo ($\mu = 4,0$), como muestra la tabla 27, con un 40,3% de los estudiantes ubicados en la categoría “casi siempre”. El análisis por ítems muestra un contraste entre el ítem 12 (comunicar información oportuna al equipo), con una media de 4,18, superior a la del referente, y el ítem 11 (explicar conceptos técnicos a compañeros), con una media de 3,25, ubicada en el nivel medio del baremo.

Tabla 27

Comunicación efectiva

ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	%
NUNCA	1	1.3
CASI NUNCA	1	1.3
A VECES	30	39.6
CASI SIEMPRE	31	40.3
SIEMPRE	14	17.5
TOTAL GENERAL	77	100

Nota. Elaboración propia

Desde la perspectiva teórica de Goleman (1995), la comunicación efectiva forma parte de las habilidades sociales e implica la transmisión y ajuste del mensaje en función del interlocutor, “manejar las relaciones consiste, en gran medida, en la habilidad de manejar las emociones de los demás” (Goleman, 1995, p. 44). De manera complementaria, Mayer y Salovey (1997) vinculan esta competencia con la capacidad de utilizar las emociones para facilitar el pensamiento en contextos de interacción, confirmando “la capacidad de generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10). El contraste entre los ítems indica una mayor frecuencia de conductas de comunicación operativa y una menor de la explicación de conceptos técnicos.

En el contexto colombiano, el Consejo Técnico de la Contaduría Pública (CTCP, 2020) identificó la comunicación clara de la información financiera como una competencia valorada por

los empleadores, lo cual es consistente con el nivel observado. En relación con el referente normativo, el IES 3, sección 3b, establece la comunicación efectiva como una habilidad interpersonal requerida, que incluye la presentación y discusión de información en distintos formatos. Asimismo, el IES 4 vincula esta competencia con valores profesionales asociados a la transparencia y al uso adecuado de la información, lo que permite identificar una diferencia entre el nivel observado en la muestra y el esperado según los estándares internacionales.

INDICADOR: LIDERAZGO

Fundamentación teórica (IES 3 y IES 4): El liderazgo es una competencia interpersonal clave en los Estándares Internacionales de Educación Contable. Según el IES 3, es una habilidad esencial para el desempeño del contador público, que implica coordinar equipos, organizar tareas, delegar responsabilidades, facilitar la colaboración y guiar los esfuerzos colectivos hacia objetivos compartidos. Este estándar define el liderazgo no solo como el ejercicio de la autoridad jerárquica, sino también como una actitud profesional que implica tomar la iniciativa, motivar a otros y gestionar procesos de manera eficiente. Además, el IES 4 amplía esta perspectiva, señalando que el liderazgo debe ejercerse con integridad, responsabilidad y un fuerte enfoque en el interés público, asegurando que las decisiones y acciones contribuyan al bienestar organizacional y social.

Análisis esperado por niveles

Nivel ALTO (Casi siempre/Siempre – Puntaje 4-5): Estudiantes que asumen de forma proactiva roles de coordinación en trabajos grupales, organizan la distribución de tareas teniendo en cuenta las fortalezas de sus compañeros, hacen un seguimiento constructivo del progreso y promueven la integración de los resultados. Mantienen al equipo enfocado en los objetivos comunes y demuestran un liderazgo efectivo que mejora el desempeño del grupo.

Nivel MEDIO (A veces – Puntaje 3): Estudiantes que asumen roles de liderazgo ocasionalmente, principalmente en situaciones que los requieren. Pueden coordinar tareas

básicas, pero tienen dificultades en escenarios más complejos o conflictivos. Su liderazgo es útil, pero aún está en desarrollo y varía según el contexto.

Nivel BAJO (Nunca/Casi nunca – Puntaje 1-2): Los estudiantes que evitan asumir roles de coordinación no toman la iniciativa en la organización del trabajo en grupo y se limitan a seguir instrucciones, sin contribuir a la integración de los esfuerzos del equipo. Este nivel indica una carencia de habilidades de liderazgo que limita su capacidad para asumir responsabilidades profesionales más amplias en el futuro.

Indicador con brecha estadísticamente significativa ($p < 0,001$):

Liderazgo: $M = 3,26$, $DE = 0,75$; nivel medio. El indicador de liderazgo registra una media de 3,26, ubicándose en el nivel medio del baremo, con una diferencia de 0,74 puntos respecto al referente normativo. El análisis de frecuencias de la tabla 28 muestra que el 68,8% de los estudiantes reporta asumir roles de coordinación “a veces”, lo que indica una frecuencia intermedia en el ejercicio de esta competencia.

Tabla 28

Liderazgo

ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	%
NUNCA	2	2,6
CASI NUNCA	2	2,6
A VECES	53	68,8
CASI SIEMPRE	14	18,2
SIEMPRE	6	7,8
TOTAL GENERAL	77	100

Nota. Elaboración propia

Este resultado es consistente con los planteamientos de Goleman (1998), quien sostiene que el liderazgo efectivo requiere competencias emocionales como la empatía y la autorregulación: “los líderes más efectivos se parecen en algo crucial: todos tienen un alto grado de inteligencia emocional” (Goleman, 1998, p. 94).

En el plano empírico, el Consejo Técnico de la Contaduría Pública (CTCP, 2020) identificó el liderazgo como una de las competencias con niveles de desarrollo limitados en los egresados colombianos, lo cual coincide con los resultados del presente estudio. En relación con el referente normativo, el IES 3, sección 3b, define el liderazgo como una habilidad interpersonal requerida, lo que permite identificar una diferencia entre el nivel observado en la muestra y el nivel esperado según los estándares internacionales.

INDICADOR: NEGOCIACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Fundamentación teórica (IES 3 y IES 4): La negociación y la resolución de conflictos son competencias clave en los Estándares Internacionales de Educación Contable. El IES 3 destaca que la capacidad de gestionar conflictos de manera constructiva es esencial tanto para el trabajo en equipo como para un desempeño profesional eficaz. En el campo contable, los conflictos comúnmente surgen de interpretaciones normativas distintas, diferencias metodológicas o juicios profesionales diversos, situaciones que requieren habilidades como el diálogo, la argumentación técnica y la búsqueda de consenso. Desde el IES 4, esta competencia está vinculada a valores profesionales como el respeto, la objetividad y la responsabilidad ética en la toma de decisiones.

Análisis esperado por niveles

Nivel ALTO (Casi siempre/Siempre – Puntaje 4-5): Los estudiantes enfrentan los desacuerdos técnicos de manera constructiva, respaldando sus puntos con argumentos normativos y profesionales. Escuchan activamente diferentes perspectivas y buscan soluciones que integren ideas, fomentando el consenso técnico. Incluso en conflictos, mantienen un respeto profesional, lo que contribuye a mejorar la colaboración y la calidad del trabajo en equipo.

Nivel MEDIO (A veces – Puntaje 3): Estudiantes que manejan los conflictos de manera constructiva en ciertas situaciones, pero suelen evitarlos cuando resultan incómodos o ceden

rápidamente sin defender adecuadamente sus argumentos técnicos. Tienen una capacidad básica de negociación y resolución de conflictos, que todavía están desarrollando.

Nivel BAJO (Nunca/Casi nunca – Puntaje 1-2): Los estudiantes que evitan los desacuerdos técnicos registran respuestas no constructivas ante conflictos o para imponer su opinión sin considerar argumentos diferentes. Este nivel evidencia problemas en las habilidades de negociación y resolución de conflictos, lo que puede afectar la calidad del trabajo en equipo y el desempeño profesional en el futuro.

Indicador con brecha estadísticamente significativa ($p < 0,001$):

Negociación y resolución de conflictos: $M = 2,42$, $DE = 0,64$; nivel bajo. El indicador de resolución de conflictos presenta la mayor diferencia observada en la investigación ($M = 2,42$; brecha = 1,58), ubicándose en el nivel bajo según el baremo establecido. El análisis de frecuencias de la tabla 29, muestra que el 54,5% de los estudiantes reporta abordar los desacuerdos grupales “casi nunca”, mientras que el 3,9% lo hace con la frecuencia esperada, lo que indica una baja presencia de esta competencia en la muestra.

Tabla 29

Negociación y resolución de conflictos

ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	%
NUNCA	3	3,9
CASI NUNCA	42	54,5
A VECES	29	37,7
CASI SIEMPRE	3	3,9
SIEMPRE	0	0,0
TOTAL GENERAL	77	100

Nota. Elaboración propia

Este resultado es coherente con los planteamientos de Gilligan (1982), quien afirma que "el yo se conoce a sí mismo a través de la experiencia de la conexión" (p. 173), y de Noddings (2013), quien sostiene que "el cuidado consiste en una invitación a ver las cosas desde una

perspectiva alternativa" (p. 32). Confirmando que la gestión constructiva de las relaciones interpersonales requiere procesos formativos centrados en la interacción, el diálogo y la reflexión ética. En términos de antecedentes, la literatura en educación contable ha reportado niveles limitados de desarrollo de competencias interpersonales complejas, particularmente en contextos donde predominan enfoques de enseñanza centrados en contenidos técnicos. En relación con el referente normativo, el IES 3, sección 3b, establece la negociación y la resolución de conflictos como parte de las habilidades interpersonales requeridas, lo que permite identificar una diferencia entre el nivel observado en la muestra y el esperado según los estándares internacionales.

DIMENSIÓN 3: COMPETENCIAS ORGANIZACIONALES

Resultado General: dimensión con la media más baja del diagnóstico (M = 2,72; brecha = 1,28; $p < 0,001$)

- **Media:** 2.72 / 5.00 (Nivel MEDIO)
- **Nivel ALTO:** 18.3% de los estudiantes (MUY BAJO)
- **Nivel MEDIO:** 37.9% de los estudiantes
- **Nivel BAJO:** 43.8% de los estudiantes (CRÍTICO)

Esta dimensión presenta la mayor proporción de estudiantes en el nivel bajo del baremo (43,8 %; $n = 34$). La media dimensional (M = 2,72) corresponde al descriptor 'A veces' de la escala de Likert y constituye la brecha de mayor magnitud del diagnóstico (M = 2,72; brecha = 1,28; $t = -21,60$; $p < 0,001$; $d = 2,46$). La Tabla 30 presenta el resumen estadístico de los cinco indicadores que operacionalizan esta dimensión.

A diferencia de las dimensiones intrapersonal e interpersonal, donde la mayoría de los indicadores alcanzó el nivel alto del baremo, en la dimensión organizacional ningún indicador supera el nivel medio y tres se ubican en el nivel bajo: gestión del tiempo (M = 2,53), organización de recursos (M = 2,54) y pensamiento crítico con (M = 2,37).

Tabla 30*Estadística descriptiva - Competencias Organizacionales*

INDICADOR	MEDIA	DE	INTERPRETACIÓN
Adaptabilidad y flexibilidad	3,26	0,66	MEDIO
Toma de decisiones	2.88	1,06	MEDIO
Gestión del tiempo y planificación	2,53	0,95	BAJO
Organización y manejo de recursos	2,54	0,72	BAJO
Pensamiento crítico y resolución de problemas	2,37	0,87	BAJO

Nota. Elaboración propia

INDICADOR: ADAPTABILIDAD Y FLEXIBILIDAD

Fundamentación teórica (IES 3 y IES 4): La adaptabilidad y la flexibilidad son habilidades clave en los Estándares Internacionales de Educación Contable. El IES 3 destaca la importancia de adaptarse a contextos cambiantes, modificar estrategias y adoptar nuevos enfoques como parte del desarrollo profesional del contador en entornos dinámicos y complejos. Estas competencias involucran flexibilidad cognitiva, metacognición y autorregulación, ya que el individuo evalúa la efectividad de sus acciones y ajusta su comportamiento en función de las circunstancias o de los resultados. Desde el IES 4, la adaptabilidad se relaciona con valores profesionales como la responsabilidad y el debido cuidado, pues el profesional debe reaccionar de manera ética y adecuada ante cambios normativos, metodológicos o tecnológicos.

Análisis esperado por niveles

Nivel ALTO (Casi siempre/Siempre – Puntaje 4-5): Estudiantes que demuestran apertura a cambios metodológicos, adoptan nuevas herramientas o enfoques con una actitud positiva y ajustan proactivamente sus estrategias de estudio o trabajo cuando los resultados no cumplen con las expectativas. Evalúan críticamente su desempeño, experimentan con alternativas y ven el cambio como una oportunidad para aprender y mejorar continuamente.

Nivel MEDIO (A veces – Puntaje 3): Estudiantes que logran adaptarse a los cambios, aunque enfrentan resistencia inicial o requieren un período de ajuste prolongado. Alteran sus estrategias principalmente cuando la necesidad es clara y prefieren métodos ya conocidos. Demuestran adaptabilidad funcional, aunque aún limitada.

Nivel BAJO (Nunca/Casi nunca – Puntaje 1-2): Estudiantes que tienen dificultades para adaptarse a cambios en las metodologías o para ajustar sus estrategias, incluso cuando los resultados son insatisfactorios. Se resisten a modificar enfoques poco eficaces y culpan a factores externos de sus dificultades. Este nivel indica rigidez cognitiva y poca flexibilidad, lo que puede afectar su capacidad de mejora continua y su desempeño futuro.

Indicador con brecha estadísticamente significativa ($p < 0,001$):

Adaptabilidad y flexibilidad: $M = 3,26$; $DE = 0,66$; nivel medio. Este indicador presenta el valor más alto de la dimensión organizacional y una diferencia de 0,74 puntos respecto al referente normativo ($\mu = 4,0$), con una diferencia estadísticamente significativa ($t = -9,83$; $p < 0,001$). El análisis por ítems muestra que los estudiantes reportan una mayor frecuencia de adaptación a cambios metodológicos introducidos por el docente (ítem 21: $M = 3,39$) que de ajuste de sus propias estrategias de estudio ante resultados insatisfactorios (ítem 22: $M = 3,12$).

Desde la perspectiva de la teoría cognitiva social, Bandura (1986) relaciona la flexibilidad conductual con los procesos de autorregulación y ajuste conductual frente a los resultados obtenidos, señalando que “la autorregulación opera a través de la autoobservación, los procesos de juicio y la autorreacción” (cap. 8). De manera complementaria, Goleman (1995) indica que “manejar las emociones implica recuperarse prontamente de las situaciones aflictivas” (p. 43), incorporando la adaptabilidad como componente de la autorregulación en contextos de cambio. Los resultados evidencian una mayor frecuencia de respuestas asociadas a la adaptación a cambios externos y una menor frecuencia de respuestas asociadas al ajuste autónomo de las estrategias de aprendizaje. La distribución de frecuencias presentada en la tabla 31 muestra que

el 58,5% de los estudiantes se ubica en la categoría “a veces”, mientras que el 29,8% corresponde a las categorías “casi siempre” y “siempre”.

Tabla 31

Adaptabilidad y flexibilidad

ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	%
NUNCA	0	0
CASI NUNCA	9	11.7
A VECES	45	58.5
CASI SIEMPRE	18	22.7
SIEMPRE	5	7.1
TOTAL GENERAL	77	100

Nota. Elaboración propia

En relación con el referente normativo, el IES 3, sección 3c, establece la flexibilidad como una habilidad personal requerida y el IES 4 la vincula con el debido cuidado profesional, lo que permite identificar una diferencia entre el nivel observado en la muestra y el nivel esperado según los estándares internacionales.

INDICADOR: TOMA DE DECISIONES

Fundamentación teórica (IES 3 y 4): La toma de decisiones es una habilidad clave en los Estándares Internacionales de Educación Contable. El IES 3 indica que el contador debe desarrollar la capacidad de analizar situaciones complejas, identificar alternativas técnicas viables y seleccionar acciones basadas en un razonamiento sistemático.

Además, el IES 4 destaca que las decisiones profesionales deben basarse en un juicio objetivo y en evidencia normativa sólida, evitando criterios subjetivos, impulsivos o motivados únicamente por conveniencia. Por lo tanto, tomar decisiones fundamentadas requiere evaluar opciones, prever las consecuencias técnicas, legales y económicas y justificar racional y documentalmente la opción seleccionada.

Análisis esperado por niveles

Nivel ALTO (Casi siempre/Siempre – Puntaje 4-5): El estudiante identifica y evalúa de manera sistemática distintas alternativas técnicas antes de decidir, fundamenta sus decisiones en evidencia normativa específica y distingue claramente entre el juicio profesional y las preferencias personales. Presenta una toma de decisiones rigurosa y defendible.

Nivel MEDIO (A veces – Puntaje 3): El estudiante evalúa alternativas y fundamenta sus decisiones en contextos académicos complejos, pero no lo hace de manera consistente. En algunos casos, decide con un análisis parcial o sin explicitar plenamente el sustento normativo. Presenta una toma de decisiones funcional, aunque con margen de mejora.

Nivel BAJO (Nunca/Casi nunca – Puntaje 1-2): El estudiante toma decisiones de forma impulsiva o simplista, sin evaluar alternativas ni fundamentarlas técnicamente. Predominan criterios subjetivos o de conveniencia, lo que compromete la calidad y la solidez del juicio profesional.

Indicadores con brecha estadísticamente significativa ($p < 0,001$):

Toma de decisiones: Toma de decisiones: $M = 2,88$; $DE = 1,06$; nivel medio. Este indicador presenta una diferencia de 1,12 puntos respecto al referente normativo ($\mu = 4,0$), con una diferencia estadísticamente significativa ($t = -9,26$; $p < 0,001$), lo que indica un nivel inferior en la evaluación de alternativas y en la fundamentación de decisiones en la muestra.

La distribución de frecuencias de la tabla 32 muestra que el 42,2% de los estudiantes se ubica en el nivel bajo (7,8% “nunca” y 34,4% “casi nunca”), mientras que el 28,6% se encuentra en el nivel medio y el 29,2% en el nivel alto, lo que indica una mayor concentración de respuestas en los niveles inferiores de esta competencia.

Tabla 32*Toma de decisiones*

ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	%
NUNCA	6	7.8
CASI NUNCA	27	34.4
A VECES	22	28.6
CASI SIEMPRE	15	20.1
SIEMPRE	7	9.1
TOTAL GENERAL	77	100

Nota. Elaboración propia

Desde la perspectiva de la teoría cognitiva social, Bandura (1986) señala que niveles bajos de autoeficacia se asocian con una menor disposición a analizar opciones complejas en contextos que requieren esfuerzo cognitivo sostenido. De manera complementaria, Goleman (1995) vincula la toma de decisiones con la autorregulación emocional en situaciones de presión. La desviación estándar ($DE = 1,06$) indica una alta variabilidad en la muestra y refleja la presencia de distintos niveles de desempeño en esta competencia.

En el contexto colombiano, el Consejo Técnico de la Contaduría Pública (CTCP, 2020) identifica la toma de decisiones como una competencia valorada en el ejercicio profesional. En relación con el referente normativo, el IES 3, sección 3a, incluye esta habilidad entre las competencias intelectuales requeridas, y el IES 4 establece que las decisiones deben fundamentarse en juicio objetivo y evidencia normativa, lo que permite identificar una diferencia entre el nivel observado en la muestra y el nivel esperado según los estándares internacionales.

INDICADOR: PENSAMIENTO CRÍTICO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Fundamentación teórica (IES 3 y IES 4): El pensamiento crítico aplicado constituye una competencia intelectual esencial en los Estándares Internacionales de Educación Contable. El IES 3 reconoce el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la argumentación fundamentada como habilidades necesarias para el desempeño profesional del contador público. Por su parte,

el IES 4 enfatiza el escepticismo profesional como un valor que exige cuestionar la información, evaluar la evidencia disponible y evitar la aceptación acrítica de datos, conclusiones o afirmaciones. En el ámbito contable, el pensamiento crítico aplicado implica analizar la confiabilidad de las fuentes, verificar la vigencia normativa, identificar inconsistencias técnicas y considerar interpretaciones alternativas antes de adoptar una postura profesional.

Análisis esperado por niveles

Nivel ALTO (Casi siempre/Siempre – Puntaje 4-5): Estudiantes que analizan críticamente la información antes de usarla, verifican la fiabilidad y la actualidad de las fuentes, detectan incoherencias técnicas y cuestionan de forma constructiva afirmaciones o conclusiones cuando enfrentan problemas normativos o conceptuales. Apoyan sus observaciones con argumentos técnicos sólidos y mantienen una actitud crítica y respetuosa, demostrando un pensamiento crítico aplicado y un escepticismo profesional consolidado.

Nivel MEDIO (A veces – Puntaje 3): Estudiantes que cuestionan la información o las afirmaciones cuando detectan inconsistencias, pero de manera ocasional. Usualmente aceptan información de fuentes confiables sin verificarla más allá de eso y pueden evitar cuestionarla ante figuras de autoridad. Tienen un pensamiento crítico en desarrollo, influido por factores del entorno.

Nivel BAJO (Nunca/Casi nunca – Puntaje 1-2): Los estudiantes que aceptan información y conclusiones de manera acrítica, sin verificar las fuentes ni la vigencia normativa, y evitan cuestionar afirmaciones, incluso cuando hay inconsistencias técnicas evidentes, registran medias entre 1 y 2 en este indicador, distantes del descriptor 'Casi siempre' (4) establecido como referente normativo.

Indicador con brecha estadísticamente significativa ($p < 0,001$):

Pensamiento crítico y resolución de problemas: $M = 2,37$; $DE = 0,87$; nivel medio. Este indicador presenta una diferencia de 1,38 puntos respecto al referente normativo ($\mu = 4,0$), con una diferencia estadísticamente significativa ($t = -12,47$; $p < 0,001$).

La distribución de frecuencias de la tabla 33 muestra que el 40,3 % de los estudiantes responde “a veces” y el 7,1% se ubica en niveles altos. El ítem 24 (cuestionar afirmaciones ante inconsistencias técnicas) registró una media de 2,09, con un 76,6% que reporta realizar esta conducta “nunca” o “casi nunca”, lo que indica una baja frecuencia en la aplicación de esta habilidad.

Tabla 33

Pensamiento crítico y resolución de problemas

ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	%
NUNCA	15	19.5
CASI NUNCA	25	33.1
A VECES	31	40.3
CASI SIEMPRE	4	5.2
SIEMPRE	2	1.9
TOTAL GENERAL	77	100

Nota. Elaboración propia

Desde la perspectiva de Mayer y Salovey (1997), el pensamiento crítico se relaciona con la integración de competencias cognitivas y habilidades emocionales en el análisis de información y la toma de decisiones. En términos de antecedentes, la literatura en auditoría ha documentado que niveles bajos de escepticismo profesional se asocian con mayores riesgos en la detección de irregularidades. En el contexto colombiano, el Consejo Técnico de la Contaduría Pública (CTCP, 2020) reportó niveles de desarrollo limitados en esta competencia en egresados de contaduría, lo cual es consistente con el resultado observado.

En relación con el referente normativo, el IES 4 define el escepticismo profesional como una actitud que incluye una evaluación crítica de la evidencia, lo que permite identificar una diferencia entre el nivel observado en la muestra y el nivel esperado según los estándares internacionales.

INDICADOR: GESTIÓN DEL TIEMPO Y PLANIFICACIÓN

Fundamentación teórica (IES 3 y IES 4): La gestión del tiempo y la planificación son competencias clave en los Estándares Internacionales de Educación Contable. El IES 3 destaca la planificación y la administración eficientes del tiempo como habilidades esenciales para el desempeño del contador público, ya que permiten anticipar actividades, distribuir los esfuerzos de manera racional y organizar los recursos para alcanzar las metas. Además, el IES 4 relaciona estas competencias con el principio del debido cuidado profesional, que exige cumplir compromisos, respetar plazos y actuar con responsabilidad en las tareas asignadas. Por ello, la planificación y la gestión del tiempo no solo buscan la eficiencia, sino también el cumplimiento de obligaciones éticas y profesionales.

Análisis esperado por niveles

Nivel ALTO (Casi siempre/Siempre – Puntaje 4-5): Estudiantes que planifican con anticipación sus actividades académicas, elaboran cronogramas de trabajo, distribuyen el tiempo de manera equilibrada entre las distintas fases de las tareas y cumplen sistemáticamente los plazos establecidos sin necesidad de prórrogas. Entregan sus trabajos con margen suficiente para atender imprevistos, lo que evidencia una gestión eficiente del tiempo y una alta responsabilidad profesional.

Nivel MEDIO (A veces – Puntaje 3): Estudiantes que planifican y cumplen plazos en la mayoría de las situaciones evaluadas, con dificultades reportadas en escenarios de sobrecarga o imprevisto. Su gestión del tiempo es funcional, con postergación ocasional según lo autorreportado en los ítems 17-18.

Nivel BAJO (Nunca/Casi nunca – Puntaje 1-2): Estudiantes que inician las tareas en el último momento, trabajan bajo presión constante de los plazos y solicitan con frecuencia extensiones de tiempo. Este nivel refleja una gestión reactiva del tiempo y ausencia de planificación, lo que compromete la calidad del trabajo académico y anticipa riesgos en el ejercicio profesional futuro.

Indicador con brecha estadísticamente significativa ($p < 0,001$):

Gestión del tiempo y planificación: $M = 2,53$; $DE = 0,95$; nivel bajo; diferencia de 1,47 puntos respecto al referente normativo ($\mu = 4,0$), con una diferencia estadísticamente significativa ($t = -13,58$; $p < 0,001$).

Tabla 34

Gestión del tiempo y planificación

ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	%
NUNCA	17	22.1
CASI NUNCA	22	28.5
A VECES	21	27.3
CASI SIEMPRE	14	18.2
SIEMPRE	3	3.9
TOTAL GENERAL	77	100

Nota. Elaboración propia

En la tabla 34 de frecuencias, la distribución por niveles muestra que el 50,6% de los estudiantes se ubica en el nivel bajo, el 27,3% en el nivel medio y el 22,1% en el nivel alto, lo que confirma una mayor concentración en los niveles inferiores de esta competencia.

Desde la perspectiva de Bandura (1986), niveles bajos de autoeficacia percibida se asocian con menor frecuencia en la planificación y organización de tareas. En el contexto colombiano, el Consejo Técnico de la Contaduría Pública (CTCP, 2020) identificó la gestión del tiempo como una competencia demandada por empleadores y con niveles de desarrollo limitados en egresados, lo cual es consistente con los resultados obtenidos. En relación con el referente normativo, el IES 3,

sección 3d, establece la gestión del tiempo como una habilidad organizacional requerida, lo que permite identificar una diferencia entre el nivel observado en la muestra y el nivel esperado según los estándares internacionales.

INDICADOR: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS

Fundamentación teórica (IES 3 y IES 4): La organización y gestión de recursos son competencias clave en los Estándares Internacionales de Educación en Contabilidad. El IES 3 destaca la importancia de coordinar la información, los materiales y los recursos como habilidades esenciales para el desempeño del contador público, ya que permiten el acceso rápido a la información y promueven un trabajo sistemático y eficiente. Además, este estándar subraya la gestión adecuada de los recursos informativos, tecnológicos y de apoyo, como muestra de iniciativa y autonomía, así como el uso estratégico de las oportunidades de aprendizaje.

Desde el IES 4, estas competencias se relacionan con el principio del deber de diligencia profesional, que exige orden, responsabilidad y rigor en el manejo de la información y de los medios que sustentan la práctica contable.

Análisis esperado por niveles

Nivel ALTO (Casi siempre/Siempre – Puntaje 4-5): Estudiantes que mantienen sus materiales académicos organizados de forma sistemática y accesible, mediante esquemas claros de archivo, tanto físicos como digitales, e identifican y utilizan proactivamente los recursos institucionales disponibles para el desarrollo de sus trabajos. Localizan información con rapidez, aprovechan herramientas especializadas y evidencian una gestión eficiente de los recursos, acorde con los estándares profesionales.

Nivel MEDIO (A veces – Puntaje 3): Estudiantes que presentan una organización funcional, aunque inconsistente, de sus materiales y utilizan los recursos disponibles principalmente cuando reciben orientación explícita o cuando la necesidad es evidente. Su

gestión de recursos es reactiva, lo que les permite cumplir con las tareas, pero con menor eficiencia y aprovechamiento del potencial institucional.

Nivel BAJO (Nunca/Casi nunca – Puntaje 1-2): Estudiantes que mantienen materiales desorganizados, con dificultad para localizar información cuando la requieren, y que no aprovechan los recursos institucionales disponibles. Este nivel refleja un déficit en la organización y gestión de los recursos, lo que compromete la eficiencia, la calidad del trabajo académico y el desempeño profesional futuro.

Indicador con brecha estadísticamente significativa ($p < 0,001$):

Organización y manejo de recursos: $M = 2,54$; $DE = 0,72$; nivel bajo. Este indicador presenta una diferencia de 1,46 puntos respecto al referente normativo ($\mu = 4,0$), con una diferencia estadísticamente significativa ($t = -17,79$; $p < 0,001$). La distribución de frecuencias de la tabla 35 muestra que el 54,5% de los estudiantes se ubica en las categorías “nunca” o “casi nunca”, mientras que el 10,4% alcanza niveles altos. El ítem 20 (“¿Aprovecha usted eficientemente los recursos disponibles en la universidad?”) registró una media de 2,09, con un 70,1% que reporta realizar esta conducta “casi nunca”, lo que indica una baja frecuencia en el uso de los recursos institucionales.

Tabla 35

Organización y manejo de recursos

ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	%
NUNCA	4	5.8
CASI NUNCA	38	48.7
A VECES	27	35.1
CASI SIEMPRE	5	6.5
SIEMPRE	3	3.9
TOTAL GENERAL	77	100

Nota. Elaboración propia

Desde la perspectiva de Bandura (1986), la gestión de recursos se relaciona con la autoeficacia percibida en el uso de herramientas y en la ejecución de tareas donde “las creencias

en la propia eficacia influyen en cuánto esfuerzo se invertirá y cuánto se persistirá ante las dificultades" (Bandura, 1986, cap. 9), confirmando que "la escrupulosidad consiste en asumir la responsabilidad del propio desempeño" (Goleman, 1998, cap. 5).

En relación con el referente normativo, el IES 3, sección 3d, incluye el manejo de recursos entre las habilidades organizacionales requeridas, y el IES 4 lo vincula con el debido cuidado profesional, lo que permite identificar una diferencia entre el nivel observado en la muestra y el nivel esperado según los estándares internacionales.

Resultados de la medición del nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas

En atención al segundo objetivo específico de la investigación, los resultados indican que los estudiantes del Programa de Contaduría Pública presentan un nivel medio de desarrollo en las competencias socioafectivas ($M = 3,20$), ubicándose 0,80 puntos por debajo del referente establecido en los estándares internacionales ($\mu = 4,0$). La concentración de respuestas en el descriptor "a veces" indica una frecuencia intermedia de manifestación de estas conductas en la muestra. Este resultado es consistente con lo planteado por Goleman (1996), quien señala que "en un sentido muy real, tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente" (p. 28), lo cual destaca la interacción entre procesos cognitivos y emocionales en el desempeño profesional.

El análisis por dimensiones arroja diferencias en los niveles de desarrollo. Las competencias intrapersonales ($M = 3,55$) e interpersonales ($M = 3,44$) presentan valores más cercanos al referente normativo, mientras que las competencias organizacionales ($M = 2,72$) registran la mayor diferencia respecto a dicho referente. Este comportamiento es consistente con lo expuesto por Bandura (1986), quien afirma que "las creencias de autoeficacia influyen en la forma en que las personas piensan, sienten y actúan" (p. 117), y relaciona el desarrollo de competencias con procesos de aprendizaje y experiencia.

Desde la perspectiva de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional se define como "la habilidad para percibir, evaluar y expresar emociones con precisión" (p. 10), integrando

componentes cognitivos y emocionales en el comportamiento humano. En este sentido, las diferencias observadas entre dimensiones reflejan variaciones en la manifestación de estas habilidades en contextos de interacción y en situaciones que requieren organización y toma de decisiones.

En la dimensión interpersonal, los indicadores asociados a empatía, comunicación y trabajo en equipo presentan niveles altos, mientras que liderazgo y resolución de conflictos se ubican en niveles inferiores. Este resultado es coherente con lo planteado por Gilligan (1985), quien señala que “el desarrollo moral se centra en la responsabilidad y el cuidado en las relaciones” (p. 19), así como con Noddings (2021), quien destaca la comprensión del otro como componente de la formación ética.

En el contexto colombiano, el Consejo Técnico de la Contaduría Pública (CTCP, 2020) reporta niveles limitados en el desarrollo de competencias como el liderazgo y la negociación en egresados de contaduría, lo cual es consistente con los resultados obtenidos. En relación con el referente normativo, los IES 3 y 4 establecen las competencias socioafectivas como parte de las habilidades profesionales requeridas, lo que permite identificar una diferencia entre el nivel observado en la muestra y el nivel esperado según los estándares internacionales.

Análisis multivariante

Con el propósito de profundizar en el comportamiento específico de las competencias socioafectivas evaluadas, a continuación se presenta la estadística descriptiva agrupada por indicadores. Este nivel de análisis permite identificar con mayor precisión las diferencias en los niveles de desarrollo y en la dispersión de las respuestas entre los distintos componentes que integran cada dimensión, evidenciando contrastes relevantes que no se aprecian plenamente a partir de los promedios globales. La tabla 36 muestra indicadores con medias diferenciadas, desviaciones estándar variables y niveles de desempeño heterogéneos, lo que confirma que la muestra no presenta un comportamiento uniforme, sino que presenta patrones diversos de desarrollo competencial. En este contexto, el uso del análisis multivariante se justifica

metodológicamente, en tanto que permite agrupar a los estudiantes según perfiles comunes de desempeño en los indicadores, explorar la estructura interna de las competencias socioafectivas y ofrecer una interpretación más integral y profunda de los resultados, en coherencia con los objetivos de la investigación y con los referentes normativos establecidos en los Estándares Internacionales de Educación Contable (IES 3 y 4).

Tabla 36

Estadísticos descriptivos por indicador

INDICADOR	DIMENSIÓN	MEDIA	DESV. STD.	% NIVEL ALTO	% NIVEL MEDIO	% NIVEL BAJO
Indicador 1.1: Autoconciencia emocional	Dimensión 1: Competencias Intrapersonales	3,33	0,91	49,35	32,47	18,18
Indicador 1.2: Autorregulación emocional	Dimensión 1: Competencias Intrapersonales	3,99	0,72	93,51	6,49	0,00
Indicador 1.3: Autoconfianza y escepticismo profesional	Dimensión 1: Competencias Intrapersonales	3,14	0,86	46,75	27,27	25,97
Indicador 1.4: Responsabilidad y autoaprendizaje	Dimensión 1: Competencias Intrapersonales	3,18	0,88	44,16	35,06	20,78
Indicador 1.5: Motivación intrínseca	Dimensión 1: Competencias Intrapersonales	4,12	0,50	100,00	0,00	0,00
Indicador 2.1: Comunicación efectiva	Dimensión 2: Competencias Interpersonales	3,72	0,66	88,31	10,39	1,30
Indicador 2.2: Trabajo en equipo y cooperación	Dimensión 2: Competencias Interpersonales	3,73	0,98	64,94	22,08	12,99
Indicador 2.3: Empatía y conciencia social	Dimensión 2: Competencias Interpersonales	3,77	0,56	80,52	14,29	5,19
Indicador 2.4: Liderazgo	Dimensión 2: Competencias Interpersonales	3,26	0,75	25,97	68,83	5,19
Indicador 2.5: Negociación y resolución de conflictos	Dimensión 2: Competencias Interpersonales	2,42	0,64	3,90	37,66	58,44
Indicador 3.1: Gestión del tiempo y planificación	Dimensión 3: Competencias Organizacionales	2,53	0,95	14,29	23,38	62,34
Indicador 3.2: Organización y manejo de recursos	Dimensión 3: Competencias Organizacionales	2,54	0,72	12,99	12,99	74,03
Indicador 3.3: Adaptabilidad y flexibilidad	Dimensión 3: Competencias Organizacionales	3,26	0,66	49,35	31,17	19,48
Indicador 3.4: Pensamiento crítico	Dimensión 3: Competencias Organizacionales	2,37	0,87	9,09	14,29	76,62
Indicador 3.5: Toma de decisiones	Dimensión 3: Competencias Organizacionales	2,88	1,06	35,06	23,38	41,56

Nota. Elaboración propia

Análisis de Correspondencia Múltiple (ACM)

El Análisis de Correspondencia Múltiple (ACM) es una técnica estadística multivariante, de carácter descriptivo y exploratorio, que permite estudiar simultáneamente las relaciones de interdependencia entre varias variables categóricas. Además, facilita la visualización de las asociaciones entre categorías de respuesta en un espacio geométrico de dimensiones reducidas, "generaliza el método al caso de datos categóricos" (Greenacre, 2007, p. xv), siendo "apropiado cuando las variables son categóricas" (Husson et al., 2017, cap. 1).

A diferencia del Análisis de Correspondencia Simple, que trabaja con tablas bidimensionales de contingencia, el ACM generaliza esta lógica a matrices de datos multivariantes, en las que cada variable categórica proporciona información sobre las unidades de análisis, en este caso, los estudiantes. El ACM es especialmente adecuado para variables nominales u ordinales, como las escalas de Likert empleadas en este estudio, "es una extensión del análisis de correspondencias para variables categóricas dependientes" (Abdi y Valentin, 2007, p. 651).

El ACM se fundamenta en la escuela francesa de análisis de datos, especialmente en los trabajos de Benzécri (1973) y en su posterior perfeccionamiento por autores como Greenacre y Blasius (1994). En la investigación educativa, el ACM ha demostrado ser una herramienta eficaz para identificar perfiles estudiantiles, analizar patrones de respuesta en cuestionarios y visualizar relaciones complejas entre diversas dimensiones de la competencia: "el ACM permite construir espacios geométricos a partir de datos relevantes" (Le y Rouanet, 2010, p. xi).

En el campo de las competencias socioafectivas, el ACM ayuda a identificar si determinadas respuestas suelen ocurrir de forma conjunta y con regularidad, lo que revela la presencia de síndromes competenciales o de perfiles ocultos. Por ejemplo, los estudiantes con un alto nivel de autoconciencia emocional también muestran una alta autorregulación emocional, lo que constituiría un perfil coherente con la competencia intrapersonal. A continuación, se presentan los requisitos principales y su verificación en este estudio.

Consideración técnica 1. Nivel de medición categórico: El ACM exige que las variables sean de tipo categórico (ya sea nominal u ordinal). En este estudio, los 26 ítems evaluados mediante una escala Likert (1-5) cumplen plenamente con este criterio. Aunque la escala Likert presenta una ordenación natural de categorías, el ACM analiza cada categoría de respuesta por separado, sin asumir una distancia equidistante entre los niveles, lo cual es metodológicamente adecuado.

Consideración técnica 2. Tamaño muestral adecuado: La literatura metodológica sugiere un tamaño muestral de 5 a 10 casos por variable categórica para asegurar la estabilidad de la solución de ACM (Husson et al., 2017). Con 77 estudiantes y 26 variables que generan 130 categorías en total (26 ítems × 5 categorías), la proporción de casos por categoría es de 0,59, inferior al valor recomendado. No obstante, dado que no todas las categorías contienen respuestas en todos los ítems (algunas tienen frecuencia cero) y, considerando el carácter exploratorio del análisis, esta limitación es aceptable, aunque con precaución, en la interpretación.

Consideración técnica 3. Ausencia de categorías con frecuencias extremadamente bajas o nulas: El ACM puede mostrar inestabilidad cuando hay categorías con frecuencias muy bajas o nulas. La revisión de las tablas de frecuencias indica que, aunque algunas categorías, como "Nunca" en los ítems de competencias intrapersonales, presentan frecuencias bajas, no hay un patrón constante de frecuencias cero que afecte la validez del análisis.

Consideración técnica 4: Variables relevantes e independientes desde la perspectiva conceptual: El ACM asume que las variables seleccionadas proporcionan información importante y que no son completamente redundantes entre sí. Los 26 ítems del instrumento fueron diseñados para capturar diversas facetas de las competencias socioafectivas, siguiendo la matriz de especificaciones basada en los IES 3 y 4, lo que asegura su relevancia conceptual y su diferenciación teórica. La verificación de las consideraciones técnicas indica que el ACM es adecuado para los datos de este estudio, aunque el tamaño muestral limitado aconseja

interpretar los resultados principalmente como exploratorios y evitar generalizarlos hasta que se repitan en muestras más grandes.

La Tabla 37 presenta el resumen del modelo ACM, incluyendo los valores propios, las inercias y la varianza explicada acumulada de las cinco primeras dimensiones extraídas. Los resultados revelan que las dos primeras dimensiones del ACM explican conjuntamente el 11,13 % de la inercia total, un valor relativamente modesto pero esperable dada la complejidad inherente a un espacio de 130 categorías. La primera dimensión explica el 5,85 % de la variabilidad, mientras que la segunda aporta un 5,28 % adicional.

Tabla 37

Resumen del Modelo de Análisis de Correspondencia Múltiple

DIMENSIÓN	VALOR PROPIO	INERCIA (%)	INERCIA ACUMULADA (%)
1.000	0.876	5.790	5.790
2.000	0.808	5.340	11.130
3.000	0.791	5.230	16.360
4.000	0.725	4.790	21.150
5.000	0.711	4.700	25.860

Nota. Elaboración propia a partir de SPSS 22.0

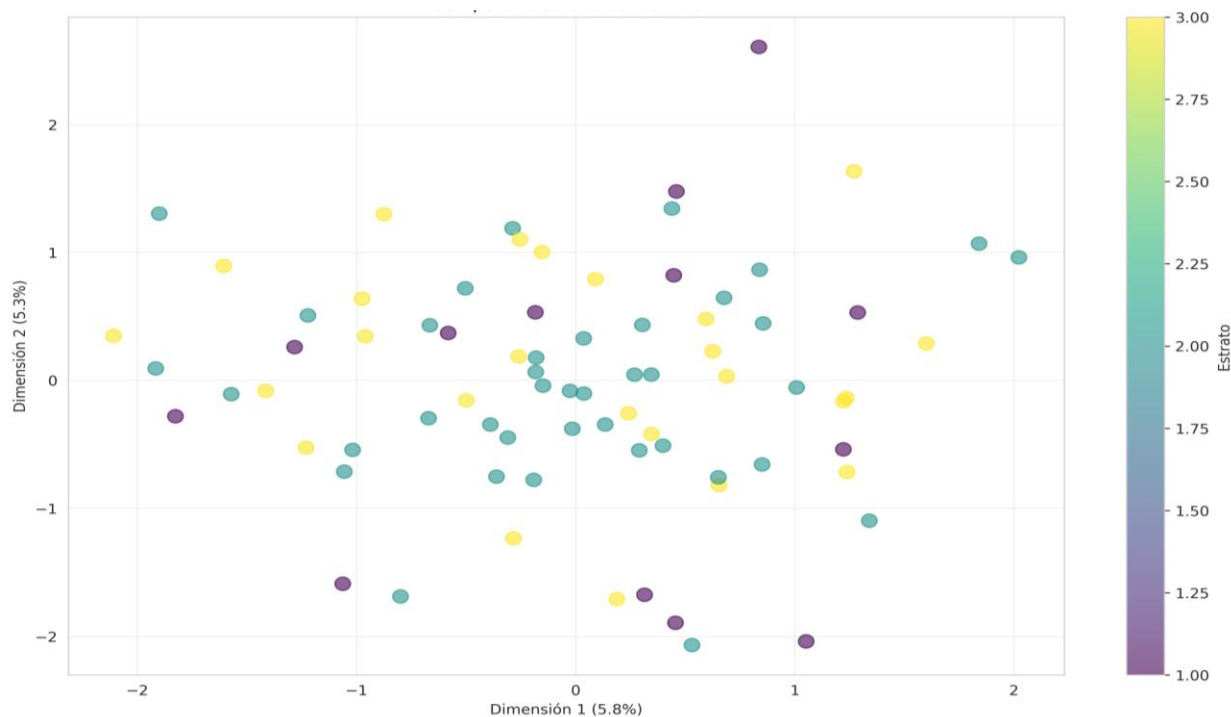
La Figura 6 presenta el mapa perceptual bidimensional resultante del ACM, que proyecta a los 77 estudiantes en el espacio definido por las dos primeras dimensiones. Los puntos se colorean según el estrato académico (I, II, III) para facilitar la identificación de patrones de agrupamiento.

Es fundamental contextualizar estos porcentajes: en ACM con varias variables categóricas, es común que la inercia se distribuya de manera extensa entre múltiples dimensiones, y valores explicados de entre 10 y 20 % en las primeras dimensiones son habituales y metodológicamente aceptados (Greenacre, 2007). La inercia total ajustada (que promedia las

inercias) ofrece una estimación más realista de la variabilidad explicada, alcanzando aproximadamente el 15% en las dos primeras dimensiones.

Figura 6

Mapa Perceptual del Análisis de Correspondencia Múltiple



Nota. Elaboración propia a partir de SPSS 22.0

El mapa perceptual ACM de la muestra, muestra una estructura de asociaciones diferenciada. La primera dimensión (eje horizontal) representa la tendencia general del nivel competencial, diferenciando a los estudiantes con respuestas mayormente en categorías altas (4-5) de aquellos en categorías bajas (1-3). Esta dimensión se identifica como un factor general de desarrollo competencial, conforme a la inercia del 5,79 % capturada por el primer eje, como se presenta en la tabla 37.

Esta dimensión se identifica como un factor general de desarrollo competencial, conforme a la inercia del 5,79 % capturada por el primer eje (ver Tabla 37). Los estudiantes ubicados en el cuadrante superior del mapa registran medias más altas en competencias

intrapersonales y más bajas en las organizacionales, mientras que en el cuadrante inferior se observa el patrón opuesto. La distribución por estrato académico no muestra segregación espacial estadísticamente significativa, lo que indica que el nivel semestral no constituye un predictor sólido del perfil de competencias socioafectivas. Esta observación es importante y será explorada más a fondo en el Análisis Discriminante, donde se evaluará formalmente la capacidad predictiva del estrato.

Los resultados del Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) indican diferencias en los niveles de desarrollo de las competencias socioafectivas en la muestra, lo que permite identificar agrupaciones con distintos niveles de desempeño. Este resultado es consistente con los planteamientos de Bandura (1986), quien sostiene que “la mayor parte de la conducta humana se aprende observacionalmente mediante el modelado” (cap. 2), un planteamiento asociado a diferencias en las configuraciones de competencias derivadas de trayectorias de aprendizaje social.

Los resultados del ACM muestran que las competencias socioafectivas en esta muestra no presentan un patrón uniforme de desarrollo, sino que presentan perfiles diferenciados entre los grupos identificados. Estos resultados permiten identificar variaciones en la distribución de competencias socioafectivas entre los clústeres obtenidos mediante el análisis estadístico.

Análisis Discriminante (AD)

El Análisis Discriminante (AD) es una técnica estadística multivariante con fines predictivos y de clasificación que permite: (1) identificar las variables independientes que mejor diferencian entre grupos predefinidos en una variable dependiente categórica, y (2) construir funciones lineales para clasificar nuevas observaciones en dichos grupos (Hair et al., 1999; Tabachnick y Fidell, 2013).

A diferencia de técnicas exploratorias como el ACM, el Análisis Discriminante (AD) es confirmatorio, ya que requiere definir previamente los grupos de pertenencia. En este estudio,

los grupos se establecen según los estratos académicos (I, II, III), y el AD ayuda a identificar qué competencias socioafectivas específicas distinguen de manera significativa a los estudiantes de diferentes niveles de formación.

El método de Análisis Discriminante (AD) se basa en la estadística de Fisher (1936), quien desarrolló el primer análisis discriminante lineal para clasificar especies de iris a partir de medidas morfométricas. Con el tiempo, esta técnica ha experimentado una evolución significativa, incluyendo variantes como el análisis discriminante cuadrático y el análisis discriminante regularizado, diseñadas para entornos de alta dimensionalidad.

En investigación educativa, el Análisis Discriminante (AD) se utiliza comúnmente para predecir el rendimiento escolar, identificar perfiles en riesgo de abandonar los estudios, evaluar la eficacia de los programas de intervención y clasificar a los estudiantes en grupos de éxito o de fracaso (McLachlan, 2004). En el ámbito de las competencias, ayuda a determinar si el desarrollo de habilidades avanza de manera efectiva a lo largo de la trayectoria educativa.

El Análisis Discriminante requiere el cumplimiento de varias consideraciones técnicas paramétricas para garantizar la validez de los resultados:

Consideración técnica 1. Normalidad multivariante: el AD asume que las variables independientes siguen una distribución normal multivariante en cada grupo (Fisher, 1936). Dado que las variables son ordinales (escala Likert), esta consideración se relaja parcialmente, confiando en la robustez del AD frente a desviaciones moderadas de la normalidad cuando los tamaños muestrales son razonables ($n > 20$ por grupo) (Tabachnick y Fidell, 2013, cap. 9).

Consideración técnica 2. Homogeneidad en las matrices de covarianza: el análisis discriminante lineal requiere que las matrices de covarianza sean similares entre los grupos, contraste que se evalúa mediante la prueba M de Box (Box, 1949). Con $n = 13, 39$ y 25 en los tres estratos, la prueba tiene capacidad de detectar diferencias, aunque la robustez del AD frente a

heterogeneidades moderadas está respaldada por la literatura metodológica (Tabachnick y Fidell, 2013).

Consideración técnica 3. Ausencia de multicolinealidad extrema: variables muy correlacionadas ($r > 0,90$) pueden causar inestabilidad en los coeficientes discriminantes (Tabachnick y Fidell, 2013, p. 89). El análisis de correlaciones bivariadas entre los 26 ítems muestra correlaciones moderadas (r máximo = 0,72), dentro de límites aceptables.

Consideración técnica 4. Tamaño muestral adecuado: se recomienda un mínimo de 20 casos por grupo y, preferiblemente, más casos que variables (Hair et al., 1999). Con 13, 39 y 25 casos en los tres estratos y 26 variables, la razón es ajustada pero aceptable, especialmente en el Estrato I, que presenta el tamaño muestral más limitado.

Las consideraciones técnicas se cumplen debido al tamaño del Estrato I ($n=13$), que delimita el alcance interpretativo del análisis discriminante. Los resultados deben interpretarse reconociendo esta limitación, enfatizando el carácter exploratorio de las conclusiones hasta su replicación en muestras ampliadas. Se realizó el análisis discriminante usando los 26 ítems como variables independientes y el estrato académico como variable dependiente categórica con tres niveles. Los resultados principales se presentan en las tablas 37 y 38.

La Tabla 38 muestra los coeficientes de las funciones discriminantes canónicas; los valores estandarizados de estas funciones indican la contribución relativa de cada variable a la discriminación entre grupos. Los valores absolutos más altos indican variables con mayor poder discriminante. Los coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes indican la contribución relativa de cada variable a la capacidad discriminante entre los grupos. Los valores absolutos más altos indican variables con mayor poder discriminante.

Tabla 38

Coefficientes discriminantes estandarizados (muestra parcial)

VARIABLE	FUNCIÓN 1	FUNCIÓN 2
----------	-----------	-----------

P01	-0.299	0.007
P02	-0.014	-0.091
P03	-0.576	0.087
P04	0.255	-0.155
P05	0.000	-0.170
P06	0.291	0.129
P07	-0.081	-0.030
P08	-0.220	0.104
P09	0.459	-0.116
P10	0.091	-0.103
P11	0.576	-0.196
P12	0.502	-0.149
P13	0.171	0.059
P14	-0.382	-0.018
P15	-0.491	0.034

Nota. Elaboración propia a partir de SPSS 22.0

La tabla 39 de la matriz de confusión muestra la capacidad del modelo discriminante para clasificar correctamente a los estudiantes en sus respectivos estratos académicos. La diagonal principal representa clasificaciones correctas, mientras que las celdas fuera de la diagonal indican errores de clasificación.

Tabla 39

Matriz de Confusión del Análisis Discriminante

ESTRATO REAL	PREDICHO I	PREDICHO II	PREDICHO III	TOTAL REAL
Estrato 1	6	5	2	13
Estrato 2	2	30	7	39
Estrato 3	2	8	15	25
Total Predicho	10	43	24	77

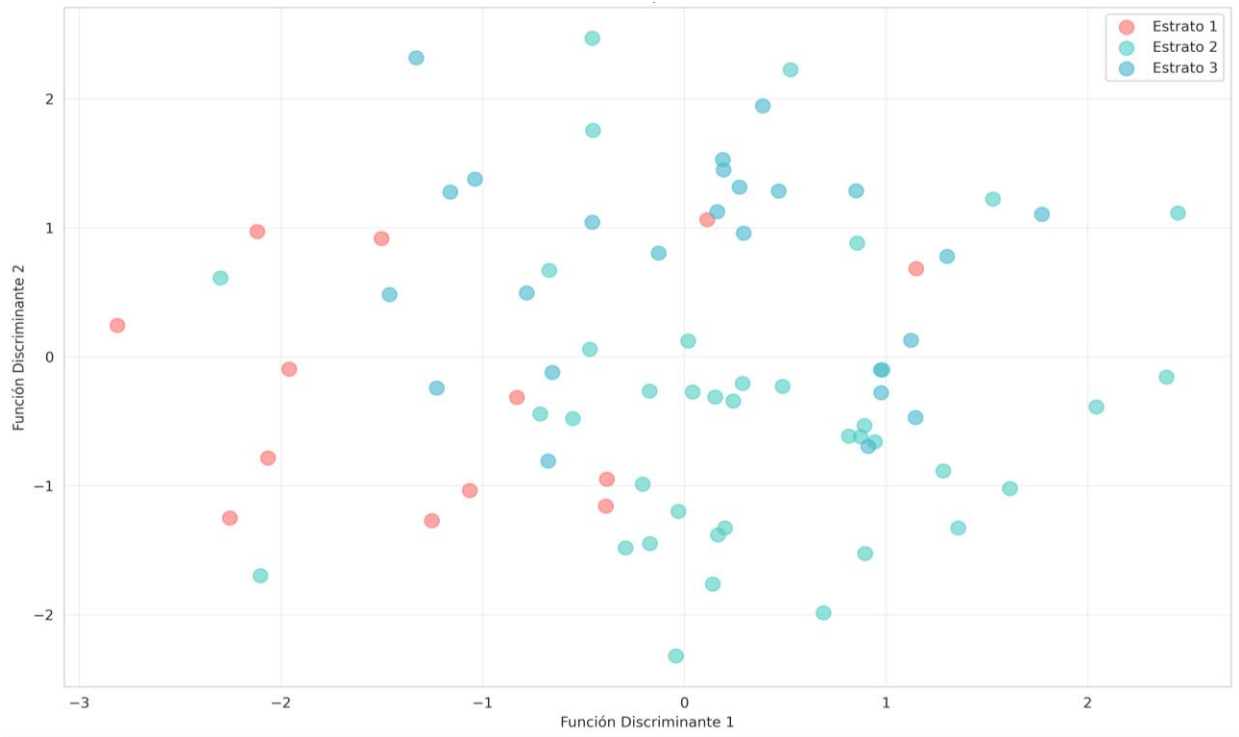
Nota. Elaboración propia a partir de SPSS 22.0

El modelo discriminante alcanzó una precisión global de clasificación del 66,23 %, superando el nivel de azar (33,33 % para tres grupos equiprobables), pero evidenció limitaciones

en la capacidad predictiva del estrato académico, basado únicamente en competencias socioafectivas, como lo muestra la figura 7.

Figura 7

Gráfico Territorial del Análisis Discriminante



Nota. Elaboración propia a partir de SPSS 22.0

El análisis de las funciones discriminantes muestra que las competencias de autorregulación emocional (ítems 3-4), comunicación efectiva (ítems 11-12) y gestión del tiempo (ítems 17-18) presentan los coeficientes más altos, lo que indica que estas habilidades son las que mejor distinguen a los estudiantes de diferentes semestres.

El descubrimiento de que el 66% de las clasificaciones correctas indica que, aunque hay una tendencia a la mejora en las competencias socioafectivas durante el proceso formativo, esta no es constante ni definitiva. Cerca de un tercio de los estudiantes presentan perfiles de

competencia atípicos para su nivel de estudios, ya sea al exhibir habilidades más avanzadas en semestres tempranos o al presentar déficits que persisten en semestres posteriores.

Esta diversidad refuerza la necesidad de realizar evaluaciones diagnósticas personalizadas y de ofrecer trayectorias formativas flexibles, ya que el desarrollo de competencias no siempre sigue la secuencia estricta de los semestres.

Análisis de Clúster (AC)

El Análisis de Clúster (AC) es una técnica estadística multivariante cuyo objetivo es clasificar un conjunto de observaciones en grupos (conglomerados o clústeres) de manera que las unidades dentro de cada grupo presenten alta homogeneidad entre sí y heterogeneidad respecto a otras "el análisis de clúster comprende métodos para clasificar datos multivariantes en subgrupos" (Everitt et al., 2011, p. 1), de esta manera "el AC busca maximizar la homogeneidad dentro de los conglomerados y la heterogeneidad entre ellos" (Hair et al., 1999, cap. 9).

A diferencia del Análisis Discriminante que requiere grupos predefinidos, el AC es una técnica exploratoria que descubre la estructura grupal latente en los datos. En el contexto de las competencias socioafectivas, el AC permite identificar perfiles estudiantiles con configuraciones similares de fortalezas y debilidades competenciales, independientemente de su nivel académico formal.

Existen dos familias principales de técnicas de clúster: "los métodos jerárquicos producen una clasificación con un número creciente de grupos anidados, mientras que los de partición producen un único agrupamiento" (Everitt et al., 2011, cap. 1, p. 7). Estas dos familias son: (1) métodos jerárquicos, que construyen una jerarquía de agrupamientos representable mediante dendrogramas, y (2) métodos no jerárquicos como k-medias, que particionan directamente en un número prefijado de grupos.

En este estudio se emplea el método jerárquico aglomerativo de Ward, que minimiza la varianza intragrupal y tiende a producir clústeres de tamaño equilibrado (Ward, 1963). La distancia euclidiana al cuadrado se utiliza como medida de similitud, adecuada para variables métricas o cuasimétricas, como las escalas de Likert.

El análisis de clúster, al ser una técnica exploratoria, presenta consideraciones técnicas menos restrictivas que las técnicas inferenciales, aunque sigue requiriendo consideraciones metodológicas importantes:

Consideración técnica 1. Escalas comparables: las variables deben usar escalas similares para que las variables con mayor varianza no dominen el cálculo de distancias. En este estudio, todos los ítems utilizan la misma escala Likert (1-5), lo que asegura su comparabilidad. Sin embargo, se realizó una estandarización (z-scores) para eliminar diferencias de varianza que afectarían los agrupamientos.

Consideración técnica 2. Relevancia de todas las variables: El AC asume que cada variable incluida es relevante para determinar la similitud. Añadir variables irrelevantes puede enmascarar la estructura real de los grupos. Los 26 ítems fueron seleccionados teóricamente para reflejar diferentes facetas de las competencias socioafectivas según los IES, lo que garantiza su importancia conceptual.

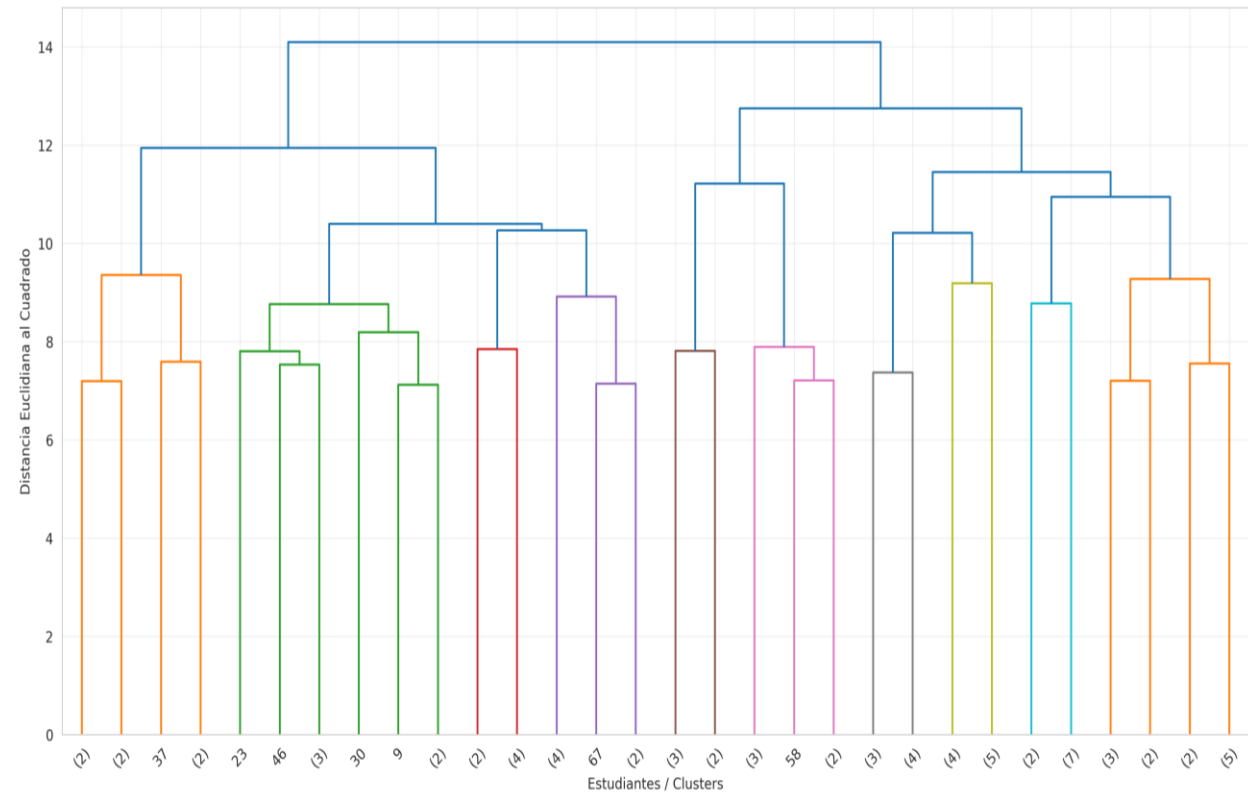
Consideración técnica 3. Ausencia de valores atípicos: Los valores atípicos pueden distorsionar significativamente las soluciones de clúster, especialmente en métodos como el de Ward, que son sensibles a estos valores. La revisión de los boxplots y de las distancias de Mahalanobis no identificó casos extremos que justificaran su exclusión.

Se utilizaron varios criterios para determinar el número adecuado de grupos: (1) inspección visual del dendrograma para identificar cortes naturales, (2) el método del codo para evaluar la reducción de la varianza intragrupal y (3) validación mediante ANOVA para evaluar las

diferencias entre los grupos. Los resultados de estos criterios coincidieron en que 4 clústeres eran la opción más comprensible y estadísticamente sólida.

Figura 8

Dendrograma del Análisis de Clúster Jerárquico (Método de Ward)



Nota. Elaboración propia a partir de SPSS 22.0

El dendrograma (Figura 8) muestra el proceso de agrupamiento jerárquico de los 77 estudiantes. La solución de 4 clústeres se seleccionó mediante corte del dendrograma en un nivel de fusión que maximiza la diferenciación entre grupos, resultando en la siguiente distribución:

- Clúster 1: n = 7 estudiantes (9.1%)
- Clúster 2: n = 22 estudiantes (28.6%)
- Clúster 3: n = 11 estudiantes (14.3%)
- Clúster 4: n = 37 estudiantes (48.1%)

La Tabla 40 presenta los centroides (medias) de cada clúster en una selección de ítems representativos, lo que permite caracterizar el perfil competencial distintivo de cada grupo.

Tabla 40

Centroides de Clústeres (Ítems Seleccionados)

CLÚSTER	N	P01	P03	P11	P13	P17	P23	MEDIA GLOBAL
1.000	7.000	3.143	3.857	3.000	3.714	2.000	2.714	3,18
2.000	22.000	3.136	3.818	2.909	3.545	2.455	2.591	3,20
3.000	11.000	3.091	4.091	3.545	3.273	1.545	2.636	3,21
4.000	37.000	3.324	3.838	3.405	3.973	1.649	2.676	3,21

Nota. Elaboración propia a partir de SPSS 22.0

La Tabla 41 presenta los resultados del ANOVA univariante. De las 12 variables mostradas, tres presentan diferencias estadísticamente significativas entre clústeres: P05 ($F = 3,161$; $p = 0,030$), P10 ($F = 9,212$; $p < 0,001$) y P11 ($F = 3,148$; $p = 0,030$). Las variables restantes no alcanzan significancia estadística ($p > 0,05$), lo que indica que los grupos presentan comportamientos similares en la mayoría de las competencias evaluadas. Esta homogeneidad entre clústeres es consistente con la distribución concentrada de la muestra en el nivel MEDIO del baremo (87% de los estudiantes).

Tabla 41

ANOVA de Validación de Clústeres (muestra parcial)

VARIABLE	F	Sig.
P01	0.362	0.780
P02	0.552	0.648
P03	0.482	0.696
P04	0.871	0.460
P05	3.161	0.030
P06	2.471	0.069
P07	1.516	0.218
P08	1.167	0.328
P09	0.595	0.620

P10	9.212	<0.001
P11	3.148	0.030
P12	2.127	0.104

Nota. Elaboración propia a partir de SPSS 22.0

Con base en el análisis de centroides y la interpretación teórica a la luz de los IES 3 y 4, los cuatro clústeres identificados presentan medias globales similares (rango: 3,18 - 3,21), todas correspondientes al nivel MEDIO del baremo establecido. Los grupos se caracterizan de la siguiente manera:

Clúster 1 (n = 7, 9,1%): Grupo con la media global más baja del diagnóstico (M = 3,18). Presenta puntuaciones moderadas en competencias intrapersonales (P01 = 3,14; P03 = 3,86) y deficiencias en competencias organizacionales (P17 = 2,00; P23 = 2,71).

Clúster 2 (n = 22, 28,6%): Grupo caracterizado por la media más alta en gestión del tiempo (P17 = 2,45) frente a los demás clústeres, aunque este valor permanece por debajo del referente de la IES. La media global (M = 3,20) corresponde al nivel MEDIO.

Clúster 3 (n = 11, 14,3%): Grupo con fortalezas relativas en autorregulación emocional (P03 = 4,09) y en comunicación efectiva (P11 = 3,55). La media global (M = 3,21) es la más alta del diagnóstico, aunque la diferencia respecto de los demás clústeres es mínima (0,03 puntos).

Clúster 4 (n = 37, 48,1%): El grupo más numeroso (48,1% de la muestra) presenta un perfil de desarrollo competencial básico en todas las dimensiones (M = 3,21), sin fortalezas ni debilidades marcadas en comparación con los otros grupos. Los estudiantes de este clúster representan el patrón modal de la muestra.

La identificación de estos cuatro perfiles diferenciados indica que los contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública no constituyen una población homogénea en cuanto al nivel de desarrollo de sus competencias socioafectivas. Esta heterogeneidad confirma que el desarrollo competencial no sigue un patrón lineal asociado al avance semestral, sino que

responde a configuraciones individuales de fortalezas y debilidades que coexisten en el mismo nivel formativo. Estos perfiles constituyen evidencia empírica relevante para describir la naturaleza estadística del objeto de estudio y sus diferencias respecto de los estándares normativos.

La triangulación de resultados provenientes de las cuatro técnicas multivariantes aplicadas (ACM, AD, AC, t-test) permite construir una descripción sistemática y multidimensional del estado de desarrollo.

El Análisis de Correspondencia Múltiple reveló que las competencias socioafectivas no presentan una estructura de desarrollo lineal y uniforme, sino que se configuran de manera heterogénea, con fortalezas en algunas áreas y deficiencias en otras.

El Análisis Discriminante demostró que, si bien existe cierta progresión competencial a lo largo de los semestres (precisión del 66%), esta no es determinística ni está garantizada por la mera exposición temporal al currículo.

El Análisis de Clúster identificó cuatro perfiles diferenciados; el 48,1 % de los estudiantes ($n = 37$) se agrupó en el perfil 'Desempeño Básico Generalizado', con medias de los indicadores entre 2,8 y 3,5, valores inferiores a los del referente IES 3-4 ($\mu = 4,0$).

CONTRASTE ESTADÍSTICO INFERENCIAL ENTRE EL NIVEL DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS Y LOS NIVELES DE PROFICIENCIA ESTABLECIDOS EN LOS IES 3 Y 4

A continuación se presenta el contraste estadístico entre el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas observado en los contadores públicos en formación de la Universidad del Sinú y los niveles de proficiencia establecidos en los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 y 4 emitidos por la IFAC (2019). Este contraste permitió determinar si las diferencias observadas entre la media obtenida y el referente normativo son

estadísticamente significativas o si pueden atribuirse al azar muestral y, en consecuencia, identificar las brechas formativas existentes en cada ítem, indicador y dimensión.

Para tal fin, se aplicó la prueba t de Student para una muestra, una técnica de estadística inferencial paramétrica adecuada para contrastar la media de un único grupo frente a un valor poblacional teórico o de referencia. Los resultados se organizan en tres niveles de análisis: por ítem (Tabla 42), por dimensión (Tabla 43) y por indicador con su correspondencia a los IES (Tabla 44).

Prueba T de Student

La elección de la prueba t de Student para una muestra (Student, 1908) responde a la naturaleza específica del contraste planteado en este estudio: comparar las medias observadas en las competencias socioafectivas con un valor poblacional teórico de referencia ($\mu = 4,0$), correspondiente al nivel "casi siempre" de la escala Likert utilizada y operacionalizado a partir de los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 e IES 4 (IAESB, 2019). Como señala Field (2018), "la prueba t de una muestra contrasta si la media de una muestra difiere de un valor poblacional especificado" (cap. 10), lo que constituye un procedimiento metodológicamente apropiado cuando el valor de comparación proviene de un estándar normativo externo (Hair et al., 1999, cap. 7).

En consecuencia, los IES establecen que los programas de formación contable deben desarrollar competencias socioafectivas a un nivel que permita el ejercicio profesional competente, lo cual se operacionaliza en este estudio como una media esperada $\mu = 4.0$ en la escala Likert (equivalente a "Casi siempre"), como tal, este valor no responde a un criterio estadístico, sino a un criterio normativo y formativo, derivado de los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 e IES 4, lo que representa un desempeño consistente y habitual en la aplicación de dicha competencia. La hipótesis nula (H_0) establece que no existe diferencia significativa entre la media observada y el valor esperado ($\mu_0=4.0$), mientras que la hipótesis

alternativa (H_1) postula que sí existe una diferencia significativa. Se emplea un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$ (bilateral).

Los resultados de la prueba t de Student muestran que, en la mayoría de los ítems evaluados, las medias observadas difieren significativamente del nivel esperado ($\mu = 4.0$), lo que confirma la existencia de brechas relevantes en el desarrollo de competencias socioafectivas en los contadores públicos en formación del programa de Contaduría Pública.

Tabla 42

Resultados de prueba t de Student

ÍTEM	INDICADOR	MEDIA	DE	T	gl	SIG.	BRECHA	NIVEL BRECHA
1	Autoconciencia emocional	3,22	0,84	-8,17	76	<0.001	0,78	Media
2	Autoconciencia emocional	3,44	0,98	-5,00	76	<0.001	0,56	Media
3	Autorregulación emocional	3,87	0,66	-1,74	76	0.086	0,13	Baja
4	Autorregulación emocional	4,10	0,79	1,16	76	0.251	-0,10	Baja
5	Autoconfianza y escepticismo profesional	3,43	0,59	-8,43	76	<0.001	0,57	Media
6	Autoconfianza y escepticismo profesional	2,84	1,12	-9,02	76	<0.001	1,16	Alta
7	Responsabilidad y autoaprendizaje	2,90	0,95	-10,15	76	<0.001	1,10	Alta
8	Responsabilidad y autoaprendizaje	3,47	0,80	-5,81	76	<0.001	0,53	Media
9	Motivación intrínseca	4,18	0,62	2,56	76	0.012	-0,18	Baja
10	Motivación intrínseca	4,06	0,37	1,52	76	0.133	-0,06	Baja
11	Comunicación efectiva	3,25	0,75	-8,86	76	<0.001	0,75	Media
12	Comunicación efectiva	4,18	0,58	2,76	76	0.007	-0,18	Baja
13	Trabajo en equipo y cooperación	3,73	0,98	-2,44	76	0.017	0,27	Baja
14	Empatía y conciencia social	3,77	0,56	-3,67	76	<0.001	0,23	Baja
15	Liderazgo	3,26	0,75	-8,66	76	<0.001	0,74	Media
16	Negociación y resolución de conflictos	2,42	0,64	-21,87	76	<0.001	1,58	Alta
17	Gestión del tiempo y planificación	1,90	0,95	-19,35	76	<0.001	2,1	Alta
18	Gestión del tiempo y planificación	3,17	0,94	-7,78	76	<0.001	0,83	Alta
19	Organización y manejo de recursos	2,99	0,83	-10,65	76	<0.001	1,01	Alta
20	Organización y manejo de recursos	2,09	0,61	-27,42	76	<0.001	1,91	Alta
21	Adaptabilidad y flexibilidad	3,39	1,00	-5,35	76	<0.001	0,61	Media
22	Adaptabilidad y flexibilidad	3,12	0,32	-23,96	76	<0.001	0,88	Alta
23	Pensamiento crítico	2,65	0,72	-16,43	76	<0.001	1,35	Alta
24	Pensamiento crítico	2,09	1,02	-16,50	76	<0.001	1,91	Alta
25	Toma de decisiones	2,70	0,81	-14,03	76	<0.001	1,3	Alta

Nota. Elaboración propia a partir de SPSS 22.0

Los resultados de la prueba t identificaron cuatro ítems cuyas medias superan el referente normativo ($\mu = 4,0$), presentando brechas negativas: ítem 4 - autorregulación emocional ($M = 4,10$; brecha = $-0,10$), ítem 9 - motivación intrínseca ($M = 4,18$; brecha = $-0,18$), ítem 10 - motivación intrínseca ($M = 4,06$; brecha = $-0,06$) e ítem 12 - comunicación efectiva ($M = 4,18$; brecha = $-0,18$). Estos ítems representan las únicas áreas donde los estudiantes alcanzan o superan el nivel de proficiencia establecido en los IES 3 y 4. En contraste, 22 de los 26 ítems evaluados (84,6%) presentan medias significativamente inferiores al referente normativo ($p < 0,05$).

En particular, se detectan brechas significativas en habilidades relacionadas con la gestión del tiempo, la negociación y la resolución de conflictos, la organización de recursos, el pensamiento crítico y la toma de decisiones fundamentadas, lo que revela dificultades estructurales para desempeñar un rol profesional acorde con los estándares de los IES 3 y 4. Aunque algunas competencias intrapersonales, como la motivación intrínseca y aspectos de la autorregulación emocional, presentan brechas bajas o no significativas, el patrón general indica que el desempeño estudiantil, en conjunto, está por debajo del estándar internacional de formación.

Los resultados de la prueba t confirman que, con excepción de la motivación intrínseca ($p > 0.05$ en el ítem 10), el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas medido en los estudiantes difiere de manera estadísticamente significativa del nivel esperado según los IES 3 y 4 ($\mu = 4.0$). La concentración de brechas en las competencias organizacionales (gestión del tiempo, organización de recursos, pensamiento crítico y toma de decisiones) y en la resolución de conflictos constituye evidencia empírica de las áreas con mayor distancia entre la formación actual y los referentes normativos internacionales. Estos resultados fundamentan el conocimiento teórico derivado del análisis cuantitativo, presentado en el Capítulo V.

La Tabla 43 presenta la matriz de alineación entre las tres dimensiones evaluadas en este estudio y los estándares IES correspondientes, y señala el nivel de cumplimiento de cada una de ellas. Se debe tener en cuenta que: $p < 0.001$ (diferencia altamente significativa); $gl = 76$; $n = 77$

Tabla 43

Prueba t por dimensión de competencias

DIMENSIÓN	MEDIA DIAGNÓSTICO	NIVEL ESPERADO IES	BRECHA	MAGNITUD	T	P	DECISIÓN
Intrapersonales	3,55	4	-0,45	BAJA	-8,06	<0.001	Diferencia ALTAMENTE significativa
Interpersonales	3,44	4	-0,56	MEDIA	-8,06	<0.001	Diferencia ALTAMENTE significativa
Organizacionales	2,72	4	-1,28	ALTA	-21,6	<0.001	Diferencia ALTAMENTE significativa
TOTAL	3,2	4	-0,8	MEDIA			

Nota. Elaboración propia a partir de SPSS 22.0

Comparación por dimensión.

El análisis comparativo entre el nivel de desarrollo de competencias socioafectivas diagnosticado en los estudiantes y el nivel esperado según los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 e IES 4 (nivel de referencia = 4.0) reveló brechas estadísticamente significativas en las tres dimensiones evaluadas. La prueba t de Student para una muestra, utilizada para contrastar la media obtenida con el valor de referencia establecido por los IES, confirmó que las diferencias observadas NO son producto del azar, sino que reflejan déficits reales y sistemáticos en el desarrollo de competencias socioafectivas ($p < 0.001$ en todas las dimensiones).

Los resultados demuestran que las medias de las tres dimensiones se encuentran por debajo del referente $\mu = 4,0$ (Intrapersonal: 3,55; Interpersonal: 3,44; Organizacional: 2,72; $p < 0,001$ en todos los casos). Esta jerarquía de brechas indica estadísticamente que el currículo

actual del Programa registra un mayor desarrollo en competencias intrapersonales ($M=3,55$) que en competencias organizacionales ($M=2,72$; $p<0,001$; autoconciencia, autorregulación, motivación), y que las competencias organizacionales y de gestión son precisamente las áreas que los IES identifican como fundamentales para el ejercicio profesional efectivo en entornos contables complejos.

DIMENSIÓN INTRAPERSONAL (Brecha BAJA: -0.45 puntos): Aunque esta dimensión presenta la menor brecha de las tres, la diferencia entre la media diagnosticada (3.55) y el nivel esperado (4.00) es estadísticamente significativa ($t = -8.06$, $p < 0.001$). Con un tamaño de efecto moderado (d de Cohen = 0.92), esta brecha indica que las competencias de autoconciencia emocional, integridad profesional y responsabilidad académica se encuentran por debajo del nivel de consolidación establecido en los estándares internacionales.

El hecho de que incluso la dimensión con menor brecha presente una diferencia estadísticamente significativa respecto del referente normativo confirma que ninguna de las tres dimensiones evaluadas alcanza el nivel de desarrollo esperado por los IES 3 y 4, lo que constituye evidencia empírica del estado actual de la formación socioafectiva en el programa estudiado.

DIMENSIÓN INTERPERSONAL (Brecha MEDIA: -0.56 puntos): La brecha de 0.56 puntos, aunque clasificada como MEDIA según los criterios establecidos, es estadísticamente significativa ($t = -8.06$, $p < 0.001$) y representa un déficit sustantivo en habilidades relacionales fundamentales para el ejercicio profesional del contador. Esta brecha se sitúa en el rango medio del diagnóstico (-0,56 puntos), pero incluye dos indicadores con brecha alta (liderazgo $M = 3,26$; resolución de conflictos $M = 2,42$) que el IES 3 sección 3b establece como competencias profesionales obligatorias. Los indicadores de liderazgo ($M = 3,26$) y resolución de conflictos ($M = 2,42$) presentan brechas de 0,74 y 1,58 puntos, respectivamente, respecto del referente IES 3-4 ($\mu = 4,0$).

DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL (Brecha ALTA: -1,28 puntos): esta dimensión presenta la brecha de mayor magnitud del diagnóstico (1,28 puntos; $t = -21,60$; $p < 0,001$; $d = 2,46$). El tamaño

del efecto es muy grande (d de Cohen = 2.46), lo que, según Cohen (1988), indica una diferencia prácticamente significativa de magnitud excepcional. Esto significa que la brecha no solo es estadísticamente significativa, sino que también se clasifica con tamaño del efecto 'muy grande' según los criterios de Cohen (1988), umbral establecido en $d \geq 0,8$.

La media de 2.72 implica que las conductas asociadas a la gestión del tiempo, la organización de recursos y el pensamiento crítico se manifiestan solo "a veces" o incluso "casi nunca", lo cual es incompatible con las demandas de la profesión contable, que requiere capacidad de gestionar múltiples tareas simultáneas, cumplir plazos estrictos y analizar información financiera compleja bajo presión.

Resultado Global.

La brecha general de -0,80 puntos (MEDIA) entre el nivel actual (3,20) y el nivel esperado (4,00) comprueba que las medias de las tres dimensiones se ubican por debajo del referente $\mu = 4,0$ (Intrapersonal: 3,55; Interpersonal: 3,44; Organizacional: 2,72; $p < 0,001$ en todos los casos). Esta situación es consistente con el estudio sobre educación contable en Colombia, desarrollado por Rojas (2008), que identifica limitaciones en la formación humanística del contador público colombiano, una dimensión que distintos diagnósticos han asociado con diferencias en el desarrollo de habilidades relacionadas con la comunicación, el trabajo en equipo y la gestión emocional en estudiantes y egresados de programas de formación profesional contable.

La Tabla 44 presenta un análisis comparativo detallado de los 15 indicadores evaluados, mapeados a las competencias específicas establecidas en los IES 3 y 4. Para cada indicador se reporta: (a) la competencia IES de referencia, (b) el nivel esperado según el estándar (4.0), (c) el nivel diagnosticado en la muestra, (d) la brecha cuantificada y (e) la clasificación de cumplimiento.

Tabla 44*Comparación Detallada con Estándares IES 3 y 4 por Indicador*

INDICADOR	IES REFERENCIA	NIVEL ESPERADO	NIVEL DIAGNOSTICADO	BRECHA	CUMPLIMIENTO IES
Negociación y resolución de conflictos	IES 3 - Habilidades Interpersonales	4	2.42	1.58	CRÍTICO
Gestión del tiempo y planificación	IES 3 - Habilidades Organizacionales	4	2.54	1.46	CRÍTICO
Organización y manejo de recursos	IES 3 - Habilidades Organizacionales	4	2.53	1.46	CRÍTICO
Pensamiento crítico	IES 3 - Habilidades Intelectuales	4	2.37	1.63	CRÍTICO
Toma de decisiones	IES 3 - Habilidades Intelectuales	4	2.88	1.12	CRÍTICO
Autoconciencia emocional	IES 3 - Habilidades Personales	4	3.33	0.67	INSUFICIENTE
Autoconfianza y escepticismo profesional	IES 4 - Valores y Ética Profesional	4	3.14	0.86	INSUFICIENTE
Responsabilidad y autoaprendizaje	IES 3 - Habilidades Intelectuales	4	3.18	0.82	INSUFICIENTE
Liderazgo	IES 3 - Habilidades Interpersonales	4	3.26	0.74	INSUFICIENTE
Adaptabilidad y flexibilidad	IES 3 - Habilidades Personales	4	3.26	0.66	INSUFICIENTE
Autorregulación emocional	IES 3 - Habilidades Personales	4	3.99	0.01	PARCIAL
Comunicación efectiva	IES 3 - Habilidades Interpersonales	4	3.72	0.28	PARCIAL
Trabajo en equipo y cooperación	IES 3 - Habilidades Interpersonales	4	3.73	0.27	PARCIAL
Empatía y conciencia social	IES 4 - Valores Profesionales	4	3.77	0.23	PARCIAL
Motivación intrínseca	IES 4 - Actitudes Profesionales	4	4.12	-0.12	CUMPLE

Nota. Elaboración propia con base en IES 3 y 4 (IFAC, 2019)

Solo el 6,7 % de las competencias evaluadas alcanza el nivel esperado por las IES, mientras que el 66,6 % se sitúa en los niveles 'Insuficiente' o 'Crítico' del baremo de cumplimiento. Este resultado justifica que el programa actual no cumple con los estándares internacionales de formación contable en materia de competencias socioafectivas, pudiendo identificar brechas estadísticamente significativas, tales como:

1. Resultado principal: Los estudiantes presentan un nivel MEDIO ($M = 3,20$, $DE = 0,64$) de desarrollo de competencias socioafectivas, significativamente inferior ($p < 0,001$) al nivel esperado según los IES 3-4 ($M = 4,0$). Esta brecha de 0,80 puntos confirma que la formación actual no desarrolla de manera sistemática las competencias socioafectivas establecidas en los estándares internacionales de educación contable.

2. Brechas prioritarias: El análisis identificó cuatro competencias con brecha superior a 1,0 punto respecto del referente $\mu = 4,0$:

a) Resolución de conflictos (brecha 1,58, categoría CRÍTICA del baremo): el indicador con la mayor brecha del diagnóstico. Solo el 3,9 % de los estudiantes aborda los conflictos grupales de manera constructiva "casi siempre", mientras que el 54,5 % lo hace "casi nunca".

b) Gestión del tiempo y planificación (brecha 1.47 - CRÍTICA): El 81,8 % de los estudiantes reportó la conducta 'Nunca' o 'Casi nunca' en la planificación anticipada (ítem 17).

c) Organización y manejo de recursos (brecha 1.46 - CRÍTICA): Los estudiantes subutilizan los recursos institucionales disponibles (bases de datos, software contable, asesorías) y presentan dificultades para mantener organizados sus materiales de estudio. Esta desorganización limita las oportunidades de aprendizaje autónomo y la eficiencia académica.

d) Pensamiento crítico y resolución de problemas (brecha 1,38 CRÍTICA): Los estudiantes aceptan pasivamente la información presentada sin someterla a un análisis crítico. El 76,6 % cuestiona "nunca" o "casi nunca" las afirmaciones cuando detecta inconsistencias técnicas. Este indicador se aleja del valor de escepticismo profesional definido en el IES 4 sección 4.

e) la toma de decisiones fundamentadas (brecha 1.12 – CRÍTICA): Los resultados muestran que los estudiantes enfrentan dificultades importantes para evaluar alternativas técnicas y fundamentar sus decisiones de manera sistemática. La media observada ($M = 2,88$) está significativamente por debajo del nivel esperado ($\mu = 4,0$), con una brecha crítica de 1,12. Este patrón corresponde a la habilidad de toma de decisiones definida en el IES 3, sección 3a.

3. Dimensión crítica: Las Competencias Organizacionales ($M = 2,72$) presentan la brecha de mayor magnitud (1,28 puntos, $t = -21,60$, $p < 0,001$); además, muestran el tamaño del efecto

más alto del diagnóstico ($d = 2,46$ según los criterios de Cohen, 1988), lo que clasifica la magnitud de la diferencia como 'muy grande'. Esta dimensión es referida por el IES 3, sección 3d, como un conjunto de habilidades organizacionales obligatorias. Los indicadores de gestión del tiempo ($M = 2,53$), organización ($M = 2,54$) y pensamiento crítico ($M = 2,37$) registran brechas superiores a 1,4 puntos respecto del referente.

4. Indicadores con media próxima o superior al referente normativo ($\mu \geq 4,0$): A pesar del panorama general deficitario, se identificaron dos competencias con un desarrollo cercano al nivel esperado: a) Motivación intrínseca ($M = 4,12$): Los estudiantes experimentan una satisfacción genuina al resolver problemas contables y persisten ante las dificultades. Este indicador es el único que supera el referente ($M = 4,12 > \mu = 4,0$). b) Autorregulación emocional ($M = 3,99$): Los estudiantes demuestran una capacidad aceptable para gestionar sus emociones ante errores y la presión académica.

5. Heterogeneidad de la población: La distribución de frecuencias según el nivel de desarrollo competencial reveló que el 13,0% de los estudiantes ($n = 10$) alcanzó el nivel ALTO (M entre 3,41 y 4,20), mientras que el 87,0% ($n = 67$) se ubicó en el nivel MEDIO (M entre 2,61 y 3,40). No se identificaron estudiantes en los niveles MUY ALTO ($M \geq 4,21$), BAJO (M entre 1,81 y 2,60) ni MUY BAJO ($M \leq 1,80$). Esta concentración en el nivel MEDIO indica que la muestra presenta un comportamiento relativamente homogéneo, con déficits generalizados, aunque no extremos, en el desarrollo de competencias socioafectivas.

La convergencia estadística de los resultados obtenidos mediante las cuatro técnicas aplicadas: estadística descriptiva, prueba t de Student, análisis de correspondencias múltiples, análisis discriminante y análisis de clúster, ofrece una caracterización multidimensional del objeto de estudio. Los resultados confirman que las competencias socioafectivas de los contadores en formación del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú se encuentran, de manera estadísticamente significativa, por debajo de los referentes establecidos en los IES 3 y 4 de la IFAC, con brechas diferenciadas según la dimensión evaluada y perfiles heterogéneos en la población.

Esta evidencia empírica constituye el punto de partida para la formulación de los fundamentos teóricos del desarrollo de competencias socioafectivas en la formación de contadores públicos, presentados en el Capítulo V, derivados del contraste entre los niveles medidos en la muestra y los referentes normativos de los IES 3 y 4. Estos fundamentos constituyen el conocimiento teórico generado por la investigación a partir de la evidencia empírica obtenida.

CAPÍTULO V

LINEAMIENTOS TEÓRICOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS EN CONTADOR PÚBLICO EN FORMACIÓN, BASADO EN ESTÁNDARES INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN CONTABLE (IES 3 Y 4)

Presentación

El presente capítulo constituye el aporte teórico central de esta investigación doctoral al campo de la educación contable. A partir de los resultados del contraste estadístico entre el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas medido en los contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú y los referentes normativos establecidos en los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 y 4 de la Federación Internacional de Contadores (IFAC), se derivan seis lineamientos teóricos organizados en tres dimensiones: intrapersonal, interpersonal y organizacional, que configuran el conocimiento nuevo generado por esta investigación sobre el desarrollo de competencias socioafectivas en los contadores públicos en formación.

El capítulo se organiza en cuatro partes principales. La primera presenta la justificación de los lineamientos y explica el contexto empírico y normativo que los fundamenta. La segunda desarrolla la fundamentación teórica y legal, así como las implicaciones pedagógicas que las sustentan. La tercera, que constituye el cuerpo central del capítulo, presenta el desarrollo detallado de cada lineamiento con la siguiente estructura, tal como se muestra en la tabla 45:

Tabla 45*Estructura de fundamentación de los lineamientos teóricos*

NIVEL DE FUNDAMENTACIÓN	COMPONENTES CLAVE	FUNCIÓN EN LA GENERACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS
Diagnóstico empírico (Cap. IV)	Medias por indicador, brechas t, análisis multivariante, perfiles clúster	Constituyen la base empírica a partir de la cual se derivan los lineamientos. Las brechas estadísticamente significativas identificadas determinan la relevancia y prioridad de cada dimensión.
Estándares internacionales	IES 3: habilidades profesionales (intelectuales, interpersonales, personales, organizacionales). IES 4: valores, ética y actitudes profesionales	Operan como criterio normativo de contraste: definen las competencias que el contador debe desarrollar y los niveles esperados.
Fundamentos teóricos (Cap. II)	Inteligencia emocional (Goleman; Mayer y Salovey), aprendizaje social (Bandura), humanismo (Rogers), ética del cuidado (Gilligan; Noddings)	Explican los mecanismos mediante los cuales se desarrollan las competencias socioafectivas, fundamentan las definiciones conceptuales y articulan los resultados con la teoría existente.
Lineamientos teóricos derivados	Seis lineamientos en tres dimensiones: intrapersonal, interpersonal y organizacional	Constituyen el nuevo conocimiento generado: establecen qué dimensiones, condiciones y principios determinan el desarrollo de competencias socioafectivas en la formación contable colombiana.

Nota. *Elaboración propia a partir del diseño metodológico de la investigación (2024-2026).*

Justificación de los Lineamientos Teóricos

Los lineamientos teóricos formulados en este capítulo se derivan de la identificación de vacíos conceptuales, normativos y formativos en la educación contable colombiana, realizada mediante el diagnóstico presentado en el CAPÍTULO IV y la revisión de antecedentes. La revisión sistemática evidenció que, aunque existen estudios sobre competencias socioemocionales en distintos niveles educativos y profesiones, los marcos teóricos orientados específicamente a la articulación entre las competencias socioafectivas del contador público en formación y los

referentes normativos internacionales asociados al perfil de egreso son limitados. Estos resultados sustentan la formulación de lineamientos teóricos orientados a dicha articulación.

La pertinencia de los lineamientos se relaciona con tres condiciones identificadas en el contexto analizado. En primer lugar, la convergencia de Colombia con los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 y 4, emitidos por la Federación Internacional de Contadores (IFAC), incorpora las competencias socioafectivas dentro de los requerimientos formativos del ejercicio profesional, mientras que la literatura evidencia una disponibilidad limitada de referentes teóricos contextualizados para su incorporación en programas nacionales. En segundo lugar, el proceso de actualización curricular del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú, desarrollado en el marco de la autoevaluación con fines de reacreditación, constituye un contexto institucional asociado con la revisión de perfiles de egreso y resultados de aprendizaje. En tercer lugar, estudios sobre transformación del mercado laboral contable reportados por organismos internacionales como el World Economic Forum identifican un incremento en la demanda de competencias relacionales, éticas y analíticas asociadas con los cambios tecnológicos y la automatización de procesos transaccionales.

La importancia de los lineamientos radica en la organización conceptual de los resultados empíricos de la investigación. En ausencia de lineamientos articulados, los resultados se mantienen descriptivos, con aplicabilidad curricular y formativa limitada. Adicionalmente, los informes de la Junta Central de Contadores (UAE-JCC) registran sanciones disciplinarias asociadas a comportamientos éticos, interpersonales y comunicacionales en el ejercicio profesional. En este contexto, la formulación de lineamientos orientados al desarrollo socioafectivo permite contar con referentes conceptuales para analizar las competencias vinculadas al ejercicio profesional contable.

La utilidad de los lineamientos se proyecta sobre distintos actores académicos e institucionales. Para los programas de Contaduría Pública, los lineamientos aportan referentes conceptuales para la operacionalización de las competencias socioafectivas en los perfiles de egreso, los contenidos curriculares y los resultados de aprendizaje. Para los docentes

universitarios, incorporan indicadores observables asociados con prácticas pedagógicas y experiencias formativas relacionadas con los referentes internacionales. Para organismos reguladores y procesos de acreditación, aportan criterios para analizar la correspondencia entre orientaciones curriculares y prácticas formativas. Para la comunidad académica, constituye un referente conceptual susceptible de utilizarse en investigaciones posteriores relacionadas con estrategias formativas, la evaluación de resultados y estudios comparativos en otras instituciones.

Los lineamientos teóricos se relacionan con los elementos problemáticos identificados en el Capítulo I. En relación con las necesidades formativas, incorpora la sistematización conceptual de las dimensiones e indicadores asociados a los IES 3 y 4. Respecto al componente curricular, identifica dimensiones competenciales con niveles variables de incorporación en la formación profesional. En cuanto al contexto externo, incorpora referentes internacionales sobre la formación contable. Asimismo, considera factores estructurales asociados a la heterogeneidad estudiantil y a la orientación técnico-instrumental, históricamente predominante en la formación contable colombiana.

En conjunto, la necesidad conceptual identificada, las condiciones institucionales y profesionales analizadas, la utilidad proyectada para distintos actores y la relación con la problemática planteada sustentan la formulación del corpus teórico desarrollado en las secciones siguientes. Cada lineamiento incorpora fundamento empírico, fundamento normativo, fundamento teórico, definición conceptual-operacional, implicaciones formativas e indicadores observables del desarrollo competencial, lo que permite establecer correspondencia entre los resultados empíricos, los referentes normativos internacionales y los marcos teóricos utilizados en el estudio.

Fundamentación Teórica

Los lineamientos teóricos derivados en este capítulo se sustentan en una articulación conceptual que integra aportes de distintos campos del conocimiento, reconociendo que el

desarrollo de competencias socioafectivas en los contadores públicos en formación de la Universidad del Sinú constituye un objeto de estudio multidimensional que requiere la integración de marcos teóricos complementarios para su análisis. Las teorías seleccionadas cumplen funciones complementarias: algunas fundamentan la naturaleza y la estructura de las competencias como constructos medibles; otras explican los mecanismos mediante los cuales estas competencias se adquieren y se desarrollan; y otras ofrecen el sustento ético y pedagógico que justifica su centralidad en la formación profesional.

En la tabla 46 se presenta la fundamentación teórica de los lineamientos, basada en las teorías descritas en el marco teórico y los conceptos clave aplicados en la formulación.

Tabla 46

Fundamentación Teórica de cada lineamiento

Lineamiento Teórico	Teorías fundamentadoras	Conceptos aplicados
LT1: Autoconciencia y Autorregulación Emocional	Goleman (1995): IE; Mayer y Salovey (1997): Modelo de habilidad; Bar-On (2006); Rogers (1961): Psicología humanista	Autoconciencia como base de la IE; autorregulación sin supresión emocional; congruencia interna; IE como predictor de desempeño profesional
LT2: Escepticismo Profesional y Autoconfianza	Bandura (1986): Autoeficacia; Rogers (1961): Humanismo	Autoeficacia: creencia en las propias capacidades; aprendizaje vicario; fuentes de autoeficacia
LT3: Comunicación Efectiva y Empatía Profesional	Goleman (1995): IE (componentes sociales); Gilligan (1982) y Noddings (2021): Ética del cuidado	Empatía como competencia social fundamental; responsabilidad relacional hacia otros; ética relacional en ejercicio profesional
LT4: Trabajo Colaborativo y Liderazgo Ético	Bandura (1986): Aprendizaje social; Gilligan (1982) y Noddings (2021): Ética del cuidado; Goleman (1998): Liderazgo emocional	Modelamiento de comportamientos colaborativos; liderazgo basado en responsabilidad relacional; estilos de liderazgo adaptativos
LT5: Gestión del Tiempo y Planificación	Bandura (1991): Autorregulación; Zimmerman (2002): Aprendizaje	Autorregulación del comportamiento; planificación de metas; monitoreo y ajuste;

	autorregulado; Goleman (1995): IE (automotivación)	estrategias metacognitivas; postergación de gratificación
LT6: Adaptabilidad y Pensamiento Crítico	Bandura (1986): Autoeficacia cognitiva; Rogers (1961): Aprendizaje y apertura a la experiencia	Adaptabilidad como resultado de aprendizaje continuo; apertura a la experiencia; flexibilidad cognitiva

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión teórica y del análisis empírico. LT = Lineamiento Teórico.

Fundamentación Legal

Los lineamientos teóricos encuentran coherencia y respaldo en los principales marcos normativos que regulan tanto la educación superior en Colombia como el ejercicio de la profesión contable a nivel nacional e internacional, lo que configura un entorno normativo que reconoce, en distintos niveles de especificidad, la relevancia de las competencias socioafectivas en la formación del contador público.

En el plano internacional, los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 e IES 4, emitidos por el Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría (IAESB) de la IFAC (2019), constituyen el referente normativo fundamental de esta investigación. El IES 3 establece explícitamente que los programas de formación contable deben desarrollar habilidades interpersonales y de comunicación, así como habilidades personales y organizacionales, reconociendo que la competencia profesional trasciende el conocimiento técnico. El IES 4 exige la formación en valores éticos, en actitudes profesionales y en una mentalidad ética.

En el ámbito nacional, el ejercicio profesional del contador público en Colombia se regula mediante un conjunto de disposiciones legales que establecen criterios técnicos, éticos y sociales para el desempeño profesional. La Ley 43 de 1990, que reglamenta la profesión de Contador Público en el país, establece en su artículo 35 que “el ejercicio de la Contaduría Pública implica una función social especialmente a través de la fe pública”.

Asimismo, el artículo 37 de la misma ley establece diez principios de ética profesional: integridad, objetividad, independencia, responsabilidad, confidencialidad, observancia de las disposiciones normativas, competencia y actualización profesional, difusión y colaboración, respeto entre colegas y conducta ética, los cuales pueden ser analizados como criterios asociados al desempeño profesional en contextos organizacionales y sociales.

Por su parte, la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, define en su artículo 1 que “la Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral”, lo cual establece un referente normativo para la inclusión de componentes formativos en distintas dimensiones del desarrollo profesional.

Finalmente, el Decreto 1330 de 2019, que reglamenta el registro calificado de los programas de educación superior en Colombia, establece en su artículo 2.5.3.2.3.2.4 que las instituciones deberán diseñar sus contenidos curriculares en armonía con “los perfiles de egreso, en armonía con las habilidades del contexto internacional, nacional, y local”, además de requerir coherencia entre el proyecto educativo institucional, la propuesta curricular y los resultados de aprendizaje. A nivel institucional, tanto el Proyecto Educativo Institucional (PEI - Aprobado según Acuerdo 004 de febrero 25 de 2003 emanado del Consejo Superior, según Acta 0152 de enero 14 de 2003) de la Universidad del Sinú como el Proyecto Educativo del Programa (PEP, 2021) de Contaduría Pública declaran explícitamente su compromiso con una formación integral que trascienda lo instrumental. Los lineamientos teóricos presentados ofrecen el sustento empírico y conceptual necesario para que ese compromiso declarativo se concrete en orientaciones formativas fundamentadas.

Propósito y Objetivos de los Lineamientos Teóricos

Propósito

Presentar los lineamientos teóricos sobre el desarrollo de competencias socioafectivas derivados del contraste empírico entre el nivel de desarrollo medido en los contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú y los referentes normativos establecidos en los IES 3 y 4 de la IFAC, como aporte de conocimiento doctoral al campo de la educación contable colombiana.

Objetivos Específicos de los Lineamientos




- Establecer los lineamientos teóricos de la autoconciencia y la autorregulación emocional como competencias intrapersonales esenciales en la formación inicial del contador público, en coherencia con los IES 3 y 4 y con la evidencia empírica disponible.
- Determinar las condiciones teóricas que fundamentan el desarrollo del escepticismo profesional y de la autoconfianza como dimensiones del perfil intrapersonal del contador en formación.
- Identificar los fundamentos teóricos que explican la comunicación efectiva y la empatía profesional como competencias interpersonales requeridas en la formación contable.
- Establecer los principios teóricos que sustentan el trabajo colaborativo y el liderazgo ético como competencias interpersonales del perfil profesional del contador.
- Determinar los fundamentos teóricos que explican la gestión del tiempo y la planificación como competencias organizacionales críticas en la formación contable.
- Establecer los principios teóricos que fundamentan la adaptabilidad y el pensamiento crítico como competencias organizacionales necesarias para el ejercicio profesional contemporáneo del contador público.

Estructura General de los Lineamientos

Los seis lineamientos teóricos se organizan en torno a las tres dimensiones de competencias socioafectivas identificadas en la operacionalización de la variable dependiente, dos por cada una. Esta organización, que se presenta en la figura 9, es coherente con la estructura del instrumento de medición y con los referentes de los IES 3 y 4, lo que garantiza la trazabilidad entre los datos empíricos, los estándares normativos y el conocimiento teórico generado.

Figura 9

Estructura de los lineamientos teóricos por dimensión

DIMENSIÓN	LINEAMIENTO TEÓRICO	IES DE REFERENCIA	COMPETENCIAS ABORDADAS
 INTRAPERSONAL	LT1: Autoconciencia y Autorregulación Emocional	IES 3c / IES 4	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional • Autorregulación emocional • Resiliencia
	LT2: Escepticismo Profesional y Autoconfianza	IES 3c / IES 4	<ul style="list-style-type: none"> • Escepticismo profesional • Autoeficacia • Juicio profesional independiente
 INTERPERSONAL	LT3: Comunicación Efectiva y Empatía Profesional	IES 3b / IES 4	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación efectiva • Empatía profesional • Resolución de conflictos
	LT4: Trabajo Colaborativo y Liderazgo Ético	IES 3b / IES 4	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo • Cooperación • Liderazgo ético • Gestión de equipos
 ORGANIZACIONAL	LT5: Gestión del Tiempo y Planificación	IES 3d / IES 4	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del tiempo • Planificación • Organización de recursos • Manejo de plazos
	LT6: Adaptabilidad y Pensamiento Crítico	IES 3a / IES 3c / IES 4	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptabilidad • Pensamiento crítico • Toma de decisiones • Flexibilidad cognitiva

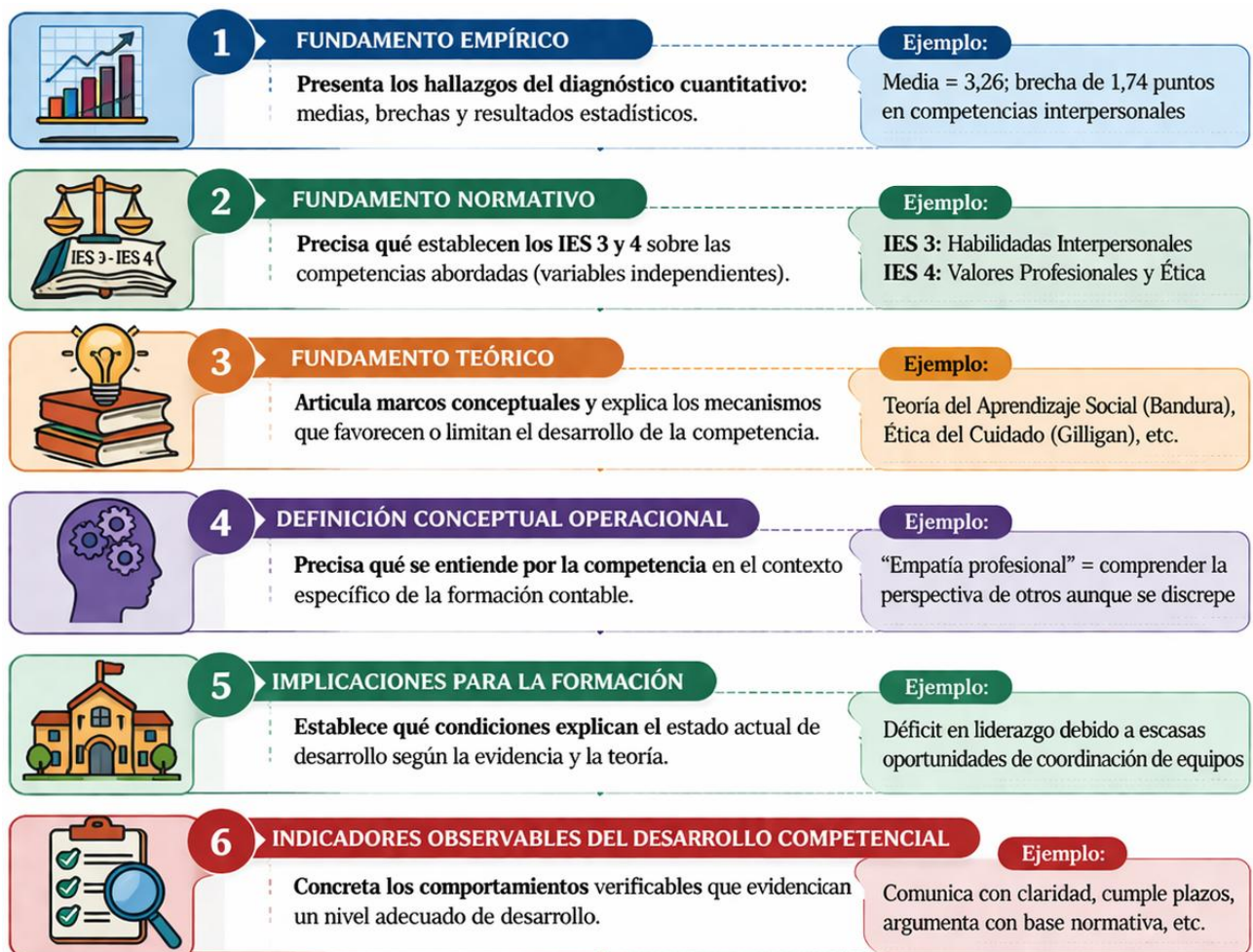
Nota. Elaboración propia. LT = Lineamiento Teórico.

Estructura de desarrollo de cada lineamiento teórico

Cada lineamiento se desarrolla a partir de seis componentes que garantizan la coherencia entre la evidencia empírica, los referentes normativos y los marcos teóricos de la investigación, como se presenta en la figura 10.

Figura 10

Estructura de desarrollo de cada lineamiento teórico



Esta estructura garantiza la coherencia entre: **evidencia empírica** → referentes normativos → marcos teóricos → definición conceptual → implicaciones formativas → indicadores observables

Nota. Elaboración propia. LT = Lineamiento Teórico.

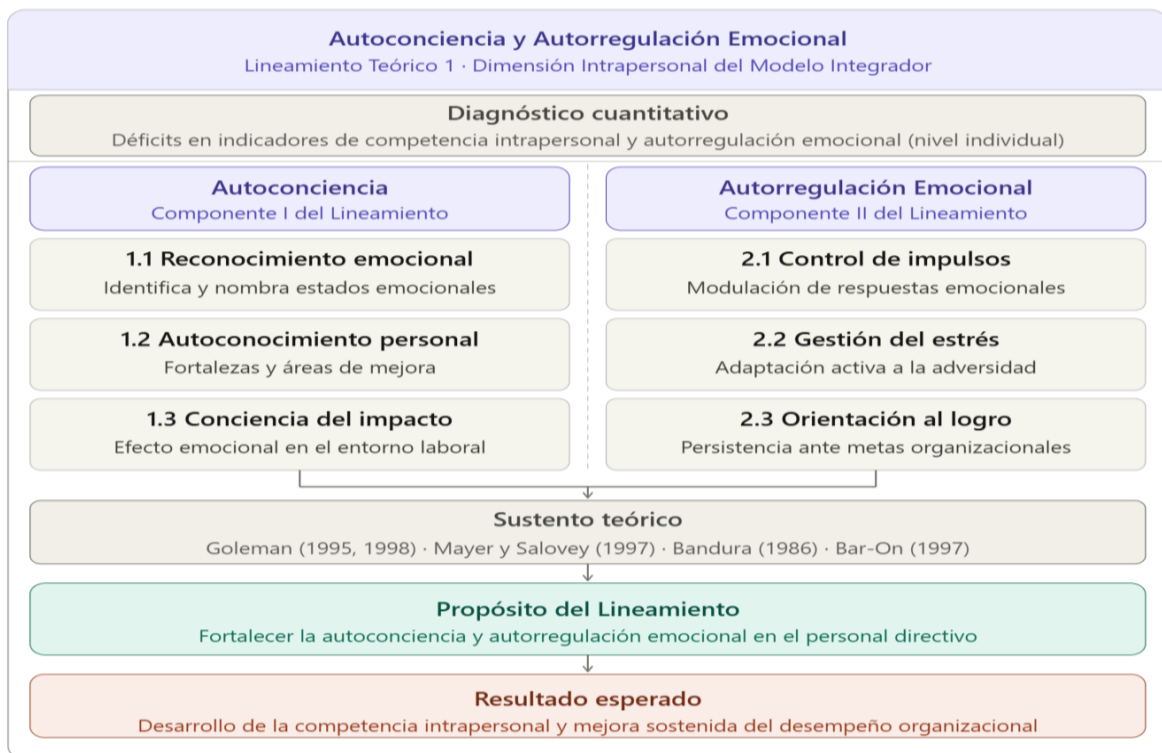
LINEAMIENTO TEÓRICO 1

AUTOCONCIENCIA Y AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

La figura 11 resume el contenido del Lineamiento Teórico de la competencia socioafectiva de Autoconciencia y Autorregulación Emocional.

Figura 11

Estructura del Lineamiento Teórico 1: Autoconciencia y Autorregulación Emocional



Nota. Elaboración propia a partir del diagnóstico cuantitativo y de los fundamentos teóricos de la investigación

Propósito: Orientar el desarrollo sistemático y deliberado de la autoconciencia y la autorregulación emocional como base de la competencia socioafectiva en los contadores públicos en formación, asegurando que la información emocional interna y su gestión constructiva se consoliden como condiciones operativas para el ejercicio del debido cuidado profesional exigido por los IES 3 y 4 de la IFAC.

a) Fundamento Empírico

La medición cuantitativa reveló un desarrollo diferenciado en ambos componentes de este lineamiento. La autoconciencia emocional presentó la tercera media más baja de la dimensión intrapersonal ($M = 3,33$; $DE = 0,91$), con el 46,75 % de los estudiantes reportando que identifica sus emociones solo `a veces` y el 14,29 % señalando que lo hace `casi nunca` o `nunca`. La prueba t confirmó que esta competencia difiere de manera altamente significativa del nivel esperado ($t = -8,17$; $p < 0,001$; brecha = 0,77). La alta desviación estándar (0,91) evidencia una marcada heterogeneidad en el desarrollo: algunos estudiantes han alcanzado niveles consolidados, mientras que un grupo de magnitud relevante presenta déficits importantes, lo que confirma que el desarrollo depende más de recursos individuales que de procesos formativos sistemáticos.

La autorregulación emocional, en contraste, alcanzó la segunda puntuación más alta de la investigación ($M = 3,99$; $DE = 0,48$), muy próxima al nivel de referencia. Sin embargo, la diferencia respecto del nivel esperado no es estadísticamente significativa para el ítem 4 ($p = 0,251$) ni para el ítem 3 ($p = 0,086$), aunque este último se aproxima al umbral convencional, lo que sugiere una tendencia incipiente que merece monitoreo en cohortes posteriores. Este resultado indica que la autorregulación está cerca del nivel esperado, pero aún no lo consolida de manera consistente. La motivación intrínseca ($M = 4,12$), estrechamente relacionada con la autorregulación, fue la única que superó el nivel de referencia, lo que constituyó la principal fortaleza de la investigación y una base sólida para el desarrollo de las demás competencias.

b) Fundamento Normativo

El IES 3, en su sección sobre habilidades personales (3c), establece que el contador en formación debe desarrollar la disciplina personal, la flexibilidad y la capacidad de adaptación como competencias que le permiten gestionar sus propios procesos de aprendizaje y de trabajo ante situaciones cambiantes o adversas. Estas competencias presuponen, como condición necesaria, un adecuado reconocimiento de los propios estados emocionales y su gestión: sin autoconciencia, el estudiante carece de la información interna necesaria para autorregular su comportamiento profesional.

El IES 4 profundiza en esta dimensión al establecer explícitamente que el contador debe ejercer el debido cuidado profesional, que incluye la capacidad de mantener la serenidad, el control emocional y el juicio ético incluso en circunstancias adversas, como plazos, errores o presiones de clientes o superiores. El nivel de referencia establecido en esta investigación, con una media de 4,0 en la escala de Likert, representa el desempeño consistente y habitual que estos estándares exigen: no una ejecución ocasional, sino una capacidad consolidada que puede activarse en las condiciones del ejercicio profesional real.

c) Fundamento Teórico

La teoría de la inteligencia emocional (Goleman, 1995) establece que la autoconciencia y la autorregulación constituyen los componentes fundacionales sobre los que se edifican todas las demás competencias socioafectivas. La autoconciencia permite al individuo reconocer sus estados emocionales y verificar cómo influyen en sus pensamientos y comportamientos; sin esta información interna, la autorregulación se convierte en un acto voluntarista sin base cognitiva. La autorregulación, a su vez, permite canalizar esas emociones de manera que no interfieran con el desempeño sino que lo apoyen.

El modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) complementa este marco al conceptualizar la inteligencia emocional como un proceso secuencial: percibir las emociones (autoconciencia) es una condición para comprenderlas y gestionarlas (autorregulación). Sus investigaciones demostraron que este proceso puede considerarse una habilidad genuina, comparable a otras habilidades cognitivas, susceptible de medición psicométrica y de desarrollo mediante la práctica deliberada. Bar-On (2006), a partir de su modelo de rasgos, aportó evidencia empírica sobre la relación entre el desarrollo emocional intrapersonal y el desempeño en entornos profesionales de alta exigencia. Rogers (1961), desde la psicología humanista, aporta el constructo de congruencia como condición del desarrollo personal: el individuo avanza hacia la autorrealización cuando reconoce y expresa sus emociones de manera coherente con su experiencia, sin distorsiones atribuibles a presiones externas de conformidad social.

d) Definición Conceptual Operacional

La autoconciencia emocional se define, en el contexto de esta investigación, como la capacidad del contador público en formación de identificar, nombrar y comprender los estados emocionales que experimenta durante el desarrollo de actividades académicas y profesionales específicas, la elaboración de estados financieros, la resolución de casos tributarios y el trabajo bajo presión de tiempo, reconociendo cómo dichos estados influyen en su juicio técnico, su desempeño y sus interacciones con pares y docentes. Incluye tanto la identificación de emociones básicas como la de estados afectivos complejos (frustración, ansiedad, satisfacción, inseguridad), así como la comprensión de sus desencadenantes situacionales en el contexto contable.

La autorregulación emocional se define como la capacidad de gestionar constructivamente esas emociones, especialmente las disruptivas, de modo que no comprometan la calidad del trabajo ni la objetividad del juicio profesional. No implica la supresión ni la negación de los estados afectivos, sino su procesamiento saludable y su expresión apropiada al contexto, lo que incluye la recuperación emocional ante el error, la tolerancia a la presión temporal y la capacidad de mantener el enfoque analítico en situaciones de alta carga emocional.

e) Implicaciones para la Formación

Los resultados empíricos y los fundamentos teóricos convergen en establecer que el desarrollo de la autoconciencia y la autorregulación emocional en la formación contable no puede atribuirse a la maduración espontánea ni al avance semestral natural. La evidencia lo confirma: la alta heterogeneidad en la autoconciencia ($DE = 0,91$) en el conjunto de semestres estudiados indica que su desarrollo depende de condiciones formativas específicas que el currículo actual no garantiza de manera sistemática. Desde Goleman (1995) y Mayer y Salovey (1997), esto implica que la formación requiere espacios deliberados que activen la metacognición emocional, la capacidad del estudiante de reflexionar sobre sus propios procesos afectivos en contextos técnicos concretos, y articulen la dimensión emocional con el trabajo disciplinar.

La proximidad de la autorregulación emocional al nivel esperado ($M = 3,99$), combinada con la alta motivación intrínseca ($M = 4,12$), indica que los estudiantes con mayor

involucramiento en la disciplina contable desarrollan estrategias personales de gestión emocional ante los retos académicos. Este hallazgo es teóricamente coherente con Bandura (1986): la autoeficacia en la resolución de problemas contables genera una disposición motivacional que favorece la autorregulación. Sin embargo, el hecho de que este desarrollo sea heterogéneo, con la DE más alta en los componentes intrapersonales de autoconciencia, confirma que depende de factores individuales y no de procesos formativos compartidos.

f) Indicadores Observables del Desarrollo Competencial

El nivel de desarrollo de las competencias de este lineamiento se hace observable cuando el estudiante:

- Identifica y nombra con precisión las emociones que experimenta en contextos académicos y profesionales contables específicos.
- Reconoce los desencadenantes situacionales o cognitivos de sus principales reacciones emocionales en el trabajo técnico.
- Mantiene un desempeño técnico aceptable en tareas cognitivas complejas incluso bajo presión temporal o emocional.
- Expresa sus estados emocionales de manera apropiada al contexto profesional, sin reprimir ni desbordar la respuesta afectiva.
- Demuestra capacidad de recuperación emocional ante experiencias de error o frustración académica.
- Reflexiona de manera fundamentada sobre la influencia de sus emociones en sus decisiones técnicas y relacionales.
- Mantiene la motivación intrínseca ante la complejidad técnica, sin depender exclusivamente de incentivos externos.

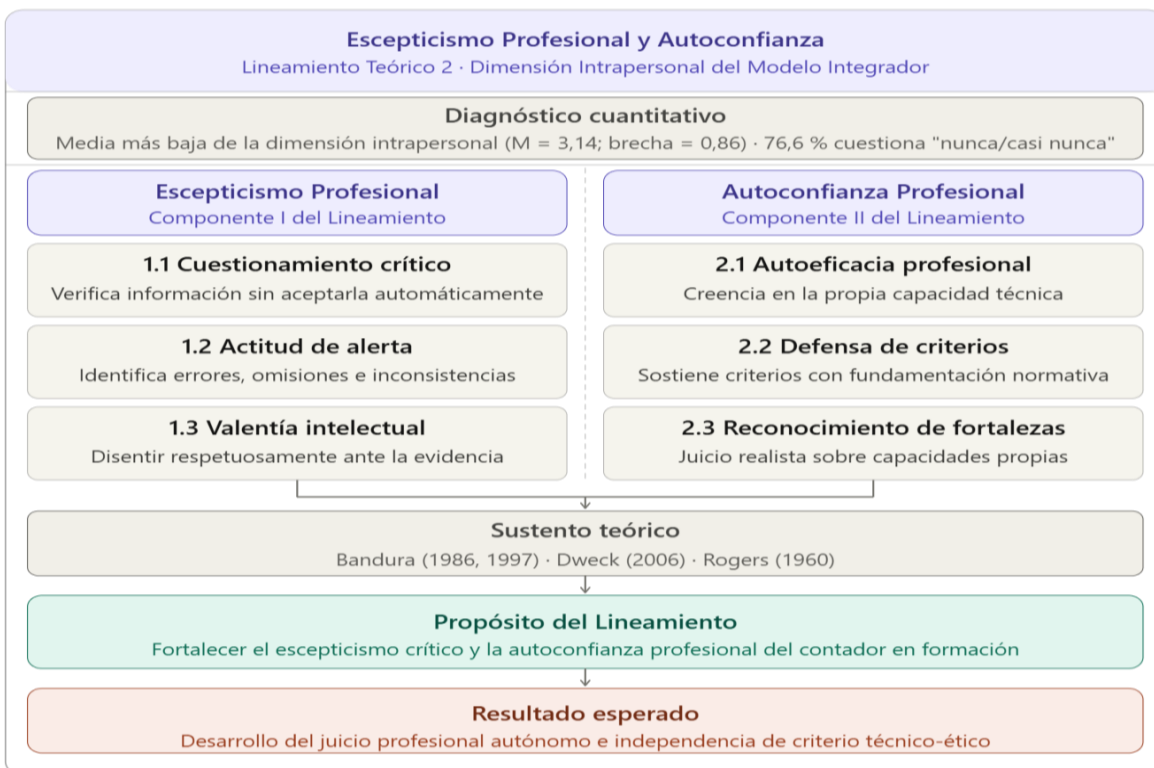
LINEAMIENTO TEÓRICO 2

ESCEPTICISMO PROFESIONAL Y AUTOCONFIANZA

La figura 12 presenta el contenido del Lineamiento Teórico de la competencia socioafectiva de Escepticismo Profesional y Autoconfianza.

Figura 12

Estructura del Lineamiento Teórico 2: Escepticismo Profesional y Autoconfianza



Nota. Elaboración propia a partir del diagnóstico cuantitativo y los fundamentos teóricos de la investigación

Propósito: Orientar el fortalecimiento sistemático del escepticismo profesional y la autoconfianza técnica del contador público en formación, como condiciones psicológicas necesarias para el ejercicio autónomo del juicio profesional que exigen los IES 3 y 4, mediante experiencias formativas que activen la autoeficacia cognitiva y permitan la consolidación de criterios técnicos sostenibles ante situaciones de ambigüedad normativa o de presión externa.

a) Fundamento Empírico

El indicador de autoconfianza y escepticismo profesional presentó la media más baja en la dimensión intrapersonal ($M = 3,14$; $DE = 0,86$; brecha = $0,86$; nivel insuficiente). El ítem 6: "¿Se siente capaz de defender técnicamente sus criterios profesionales ante situaciones ambiguas?" reveló que el 19,5 % ($n = 15$) respondió "Nunca", lo que constituyó el grupo con mayor inseguridad profesional identificado en la investigación. El ítem 5, relacionado con la confianza para resolver problemas complejos sin supervisión constante, obtuvo solo el 33,12 % en el nivel alto. La prueba t detectó brechas altamente significativas en ambos ítems ($p < 0,001$).

El análisis de frecuencias del indicador de pensamiento crítico refuerza este hallazgo: el 76,6 % de los estudiantes cuestiona afirmaciones técnicas 'nunca' o 'casi nunca', lo que demuestra que la inseguridad profesional no se limita a la dimensión de la autoconfianza, sino que también se manifiesta en la ausencia de escepticismo crítico ante la información recibida.

b) Fundamento Normativo

El IES 3, en su sección de habilidades personales (3c), incluye explícitamente el escepticismo profesional, la integridad y la disciplina como competencias que deben desarrollarse durante la formación inicial. Establece que el contador en formación debe desarrollar la capacidad de cuestionar la información, identificar inconsistencias y mantener una actitud crítica ante las evidencias, reconociendo que esta disposición no es un atributo de personalidad sino una competencia profesional que puede y debe ser objeto de formación deliberada.

El IES 4 profundiza en esta dimensión al establecer que los contadores deben desarrollar un juicio profesional sólido y objetivo que les permita actuar con independencia ante situaciones de ambigüedad normativa o de presión externa. La articulación entre escepticismo e integridad que este estándar propone reconoce que el ejercicio efectivo del juicio profesional requiere no solo conocimiento técnico sino también la convicción y la seguridad personal necesarias para sostener los criterios profesionales, lo que vincula directamente la dimensión ética del IES 4 con la dimensión psicológica de la autoconfianza.

c) Fundamento Teórico

La teoría cognitiva social de Bandura (1986, 1991) aporta el concepto de autoeficacia como eje explicativo del desarrollo del escepticismo profesional y de la autoconfianza. La autoeficacia, definida como la creencia del individuo en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias ante una situación específica, determina en gran medida no solo el nivel de desempeño, sino también la disposición inicial para enfrentar el desafío. En contextos de alta complejidad técnica, como los que caracterizan el ejercicio contable, los estudiantes con baja autoeficacia evitan sistemáticamente las situaciones ambiguas que precisamente requerirían el ejercicio del escepticismo profesional, lo que impide el desarrollo de la competencia.

En contextos de alta complejidad técnica, como los que caracterizan el ejercicio contable, los estudiantes con baja autoeficacia evitan sistemáticamente las situaciones ambiguas que requerirían el ejercicio del escepticismo profesional, lo que impide el desarrollo de la competencia. Esta tendencia a evitar el desafío cognitivo también ha sido documentada por Dweck (2006). Rogers (1961), desde su perspectiva humanista, propone la consideración positiva incondicional como condición necesaria para que el estudiante desarrolle la seguridad personal necesaria para cuestionar y disentir sin ansiedad paralizante.

d) Definición Conceptual Operacional

El escepticismo profesional se define, en el contexto de esta investigación, como la disposición mental del contador en formación para cuestionar críticamente la información, las evidencias y las afirmaciones en contextos contables, sin aceptarlas automáticamente por su fuente o autoridad, manteniendo una actitud de alerta ante posibles errores, omisiones o inconsistencias técnicas, y exigiendo evidencia suficiente y fundamentación normativa antes de formular conclusiones. Esta disposición incluye la valentía intelectual para disentir respetuosamente cuando la evidencia lo justifica, aun en situaciones de presión o ante figuras de autoridad.

La autoconfianza profesional se define como el juicio realista y positivo que el estudiante posee sobre sus propias capacidades técnicas y profesionales, basado en el reconocimiento honesto de sus fortalezas y limitaciones, que le permite enfrentar situaciones complejas o

ambiguas con seguridad, defender sus criterios con fundamentación adecuada y asumir responsabilidades apropiadas, sin arrogancia, pero también sin la inseguridad paralizante que lleva a ceder sus criterios profesionales ante presiones externas.

e) Implicaciones para la Formación

La coincidencia entre los déficits empíricos identificados y los referentes teóricos permite establecer que la formación contable actual, al priorizar la transmisión vertical de conocimientos técnicos precisos, está generando condiciones que inhiben el desarrollo del escepticismo profesional. Desde Bandura (1986), el cuestionamiento de la información solo se desarrolla cuando los entornos formativos lo modelan como un comportamiento observable y valorado: si los docentes no exhiben escepticismo profesional en su práctica pedagógica, si el cuestionamiento no se reconoce ni se valora explícitamente, y si los errores se sancionan en lugar de analizarse, los estudiantes aprenden, a través del modelamiento vicario, que el cuestionamiento es riesgoso.

La alta desviación estándar de este indicador (0,86) es coherente con este mecanismo: aquellos estudiantes que, por factores individuales o por haber estado expuestos a ciertos modelos docentes, han desarrollado una mayor autoconfianza muestran una mayor capacidad de cuestionamiento, mientras que la mayoría no ha accedido a esas condiciones. Esto implica que el desarrollo sistemático de estas competencias requiere que el escepticismo y la autoconfianza sean reconocidos y modelados como parte integral del perfil de desempeño académico esperado.

f) Indicadores Observables del Desarrollo Competencial

El nivel de desarrollo de las competencias de este lineamiento se hace observable cuando el estudiante:

- Identifica inconsistencias, contradicciones o vacíos en la información técnica presentada, sin aceptarla automáticamente por su origen.
- Formula preguntas críticas y pertinentes sobre las evidencias, los procedimientos o las conclusiones contables.

- Solicita verificación o fundamentación adicional cuando la información le resulta insuficiente o dudosa.
- Expresa desacuerdos o cuestionamientos de manera respetuosa pero técnicamente fundamentada.
- Defiende sus criterios técnicos con una argumentación normativa sólida, sin retractarse innecesariamente bajo la presión de otros.
- Reconoce explícitamente sus logros y fortalezas como contador en formación, con base en evidencia concreta.
- Admite limitaciones cuando corresponde, sin que ello afecte negativamente su seguridad general como profesional en formación.

LINEAMIENTO TEÓRICO 3

COMUNICACIÓN EFECTIVA Y EMPATÍA PROFESIONAL

La figura 13 presenta el contenido del Lineamiento Teórico de la competencia socioafectiva de Comunicación Efectiva y Empatía Profesional.

Figura 13

Estructura del Lineamiento Teórico 3: Comunicación Efectiva y Empatía Profesional



Nota. Elaboración propia a partir del diagnóstico cuantitativo y los fundamentos teóricos de la investigación

Propósito: Orientar el desarrollo articulado de la comunicación efectiva, la empatía profesional y la resolución constructiva de conflictos en los contadores públicos en formación, asegurando que la dimensión relacional del ejercicio contable se constituya como expresión operativa de la responsabilidad hacia los usuarios de la información financiera y como condición ética del debido cuidado profesional exigido por los IES 3 y 4.

a) Fundamento Empírico

La comunicación efectiva presentó una media general de 3,72 (DE = 0,67), pero con un contraste revelador entre sus dos ítems: el ítem 12 comunicación oportuna de información al equipo, obtuvo M = 4,18 (nivel alto), mientras que el ítem 11, explicación de conceptos técnicos a compañeros, registró M = 3,25 (nivel medio). Esta diferencia confirma que los estudiantes son más hábiles en la comunicación operativa que en la traducción del conocimiento técnico para audiencias diversas, precisamente en la dimensión comunicativa de mayor exigencia profesional. La empatía y la conciencia social alcanzaron un M = 3,77, con el 14,3 % de los estudiantes ubicándose en "a veces", lo que indica que la comprensión genuina de perspectivas ajenas no se manifiesta de manera consistente.

El indicador con la brecha de mayor magnitud en esta dimensión fue el de negociación y resolución de conflictos (M = 2,42; DE = 0,64; brecha = 1,58; t = -21,88; p < 0,001).

b) Fundamento Normativo

El IES 3, en su sección de habilidades interpersonales y de comunicación (3b), establece explícitamente que el contador debe ser capaz de comunicarse de manera efectiva, tanto oral como escrita, con diferentes audiencias, ajustando el mensaje a las características y necesidades de cada interlocutor. Incluye también la capacidad de cooperación, negociación y resolución de conflictos como competencias esenciales para el trabajo en equipos multidisciplinarios. Este estándar reconoce que la comunicación contable no es solo un asunto técnico de precisión sino también una responsabilidad relacional: el contador tiene la obligación profesional de hacer comprensible la información financiera para quienes deben usarla en sus decisiones.

El IES 4 vincula la comunicación efectiva con los valores profesionales de responsabilidad y transparencia, estableciendo que la calidad de la comunicación contable es, en sí misma, una dimensión ética del ejercicio profesional. Un contador que comunica de manera confusa, incompleta o inaccesible no está ejerciendo el debido cuidado profesional que el IES exige, independientemente de que su trabajo técnico sea correcto.

c) Fundamento Teórico

La teoría de la inteligencia emocional (Goleman, 1995) identifica la empatía y las habilidades sociales como los componentes interpersonales de la IE: mientras los primeros cuatro componentes del modelo de Goleman: autoconciencia, autorregulación, motivación y empatía, se orientan hacia el interior del individuo o hacia la comprensión de los demás, las habilidades sociales se manifiestan en la capacidad de influir, comunicar, liderar y gestionar relaciones de manera efectiva. La empatía, en particular, es conceptualizada por Goleman no como sentimentalismo, sino como la capacidad cognitiva y afectiva de comprender el punto de vista, el estado emocional y las necesidades de otros actores, lo cual constituye una condición necesaria para comunicar de manera efectiva.

La ética del cuidado, desarrollada por Gilligan (1982) y Noddings (2021), ofrece una fundamentación moral para la empatía profesional que trasciende su función instrumental. Esta corriente sostiene que la responsabilidad hacia otros, reconocer su perspectiva, atender sus necesidades, actuar con sensibilidad ante su situación, constituyen una dimensión ética central, no subsidiaria. En el contexto de la contaduría pública, esto implica que la comunicación efectiva y la empatía no son simplemente habilidades útiles para el trabajo sino expresiones de la responsabilidad social que define la profesión: el contador que carece de empatía difícilmente podrá ejercer su función de interés público con la sensibilidad que las personas afectadas por sus decisiones merecen.

d) Definición Conceptual Operacional

La comunicación efectiva se define, en el contexto de esta investigación, como la capacidad del contador en formación para transmitir información técnica y profesional de manera clara, precisa y apropiada al contexto y a las características del interlocutor, utilizando medios orales, escritos y visuales, ajustando el nivel de tecnicismo, el tono y el formato según las necesidades comunicativas de la situación, e incorporando la escucha activa y la retroalimentación como dimensiones operacionales del proceso comunicativo. Incluye tanto la comunicación con pares técnicos como la transferencia del conocimiento especializado a audiencias no especializadas.

La empatía profesional se define como la capacidad de comprender y considerar genuinamente las perspectivas, emociones y necesidades de los distintos actores del entorno contable, clientes, colegas de otras disciplinas, usuarios de información financiera, autoridades regulatorias, reconociendo la legitimidad de puntos de vista distintos al propio y ajustando la comunicación y las acciones profesionales en función de esa comprensión, sin que ello implique la renuncia a los criterios técnicos o éticos propios.

e) Implicaciones para la Formación

La brecha registrada en el indicador de negociación y resolución de conflictos, descrita previamente en el Fundamento Empírico, constituye el hallazgo de mayor magnitud dentro de la dimensión interpersonal del lineamiento. El marco de la ética del cuidado (Gilligan, 1982; Noddings, 2021) ofrece una explicación de este resultado. Según esta corriente, el desarrollo de la empatía y de la gestión de conflictos depende de la presencia, en los entornos formativos, de condiciones relacionales específicas, tales como el reconocimiento de la perspectiva del interlocutor, la responsabilidad interpersonal y la consolidación de relaciones de confianza en el escenario académico. La configuración habitual del trabajo grupal en el Programa, basada en la división de tareas y en la integración posterior de productos individuales, no incorpora situaciones de desacuerdo técnico que demanden procesos argumentativos sostenidos entre los estudiantes, aspecto que la literatura asocia con el desarrollo de esta competencia.

El contraste observado entre los dos ítems de la dimensión comunicativa (ítems 11 y 12, reportados en el Fundamento Empírico) tiene implicaciones formativas relevantes. El Programa favorece el desarrollo competencial en la comunicación entre pares con formación contable equivalente; sin embargo, no incorpora de manera sistemática experiencias orientadas a la transferencia del conocimiento especializado a audiencias con formación técnica distinta, una exigencia que la literatura identifica como una demanda frecuente del ejercicio profesional contemporáneo. El modelo de Goleman (1995) permite interpretar este patrón como la ausencia, en los espacios formativos, del componente de empatía cognitiva, entendido como la capacidad

de identificar las características del interlocutor y ajustar el contenido y el formato del mensaje en función de estas.

f) Indicadores Observables del Desarrollo Competencial

El nivel de desarrollo de las competencias de este lineamiento se hace observable cuando el estudiante:

- Comunica información contable compleja de manera clara y comprensible para audiencias con diferentes niveles de formación técnica.
- Ajusta el nivel de tecnicismo, el tono y el formato de sus comunicaciones según las características del destinatario.
- Escucha activamente antes de responder y solicita aclaraciones cuando la información recibida resulta incompleta o ambigua.
- Reconoce y valida las perspectivas y preocupaciones de los demás, incluso cuando difieren de las propias.
- Aborda los desacuerdos técnicos de manera constructiva, con argumentación normativa y respeto por la perspectiva del otro.
- Proporciona retroalimentación específica, respetuosa y orientada al mejoramiento a sus colegas y compañeros.
- Estructura sus comunicaciones, tanto orales como escritas, de manera lógica, coherente y adaptada al propósito comunicativo.

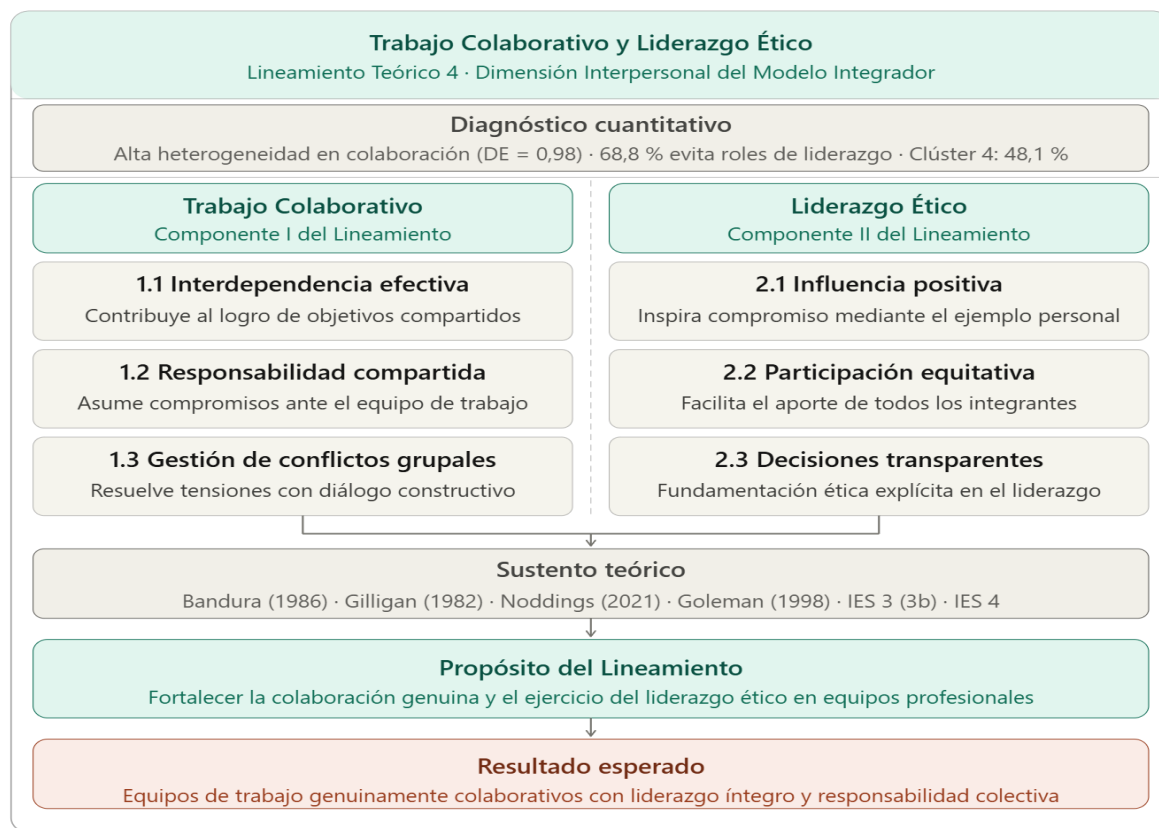
LINEAMIENTO TEÓRICO 4

TRABAJO COLABORATIVO Y LIDERAZGO ÉTICO

La figura 14 presenta el contenido del Lineamiento Teórico de la competencia socioafectiva de Trabajo Colaborativo y Liderazgo Ético.

Figura 14

Estructura del Lineamiento Teórico 4: Trabajo Colaborativo y Liderazgo Ético



Nota. Elaboración propia a partir del diagnóstico cuantitativo y de los fundamentos teóricos de la investigación

Propósito: Orientar el desarrollo de la capacidad de trabajo colaborativo genuino y del ejercicio del liderazgo ético en los contadores públicos en formación, mediante condiciones formativas que activen la interdependencia, la responsabilidad relacional y la integridad en la influencia sobre los demás, en correspondencia con las exigencias del IES 3 sobre cooperación y liderazgo y con el principio de interés público del IES 4.

a) Fundamento Empírico

El trabajo en equipo y la cooperación obtuvieron una media de 3,73, con el 42.8 % de los estudiantes que respondieron "Casi siempre" al ítem 13 (contribución activa a los objetivos grupales). Sin embargo, la alta desviación estándar (0,98), la mayor de la dimensión interpersonal, indica que esta media oculta una heterogeneidad significativa en la calidad de la colaboración, con algunos estudiantes que muestran niveles avanzados y otros con déficits importantes. El liderazgo presentó $M = 3,26$ ($DE = 0,75$), con el 68,8 % de los estudiantes asumiendo roles de coordinación solo "a veces", lo que indica una tendencia generalizada a evitar asumir responsabilidades de liderazgo.

El análisis de clúster reveló que el Clúster 4 (48,1 % de la muestra) agrupa a estudiantes con competencias interpersonales en el rango 2,8-3,5, sin fortalezas marcadas, lo que indica que casi la mitad de la muestra colabora y lidera con niveles insuficientes para las demandas del ejercicio profesional. La convergencia de esta evidencia con la brecha crítica en la resolución de conflictos confirma que lo que ocurre en los grupos académicos actuales no puede calificarse de trabajo genuinamente colaborativo: es colaboración formal, sin los componentes de interdependencia, resolución constructiva de conflictos y liderazgo ético que los IES establecen como estándar.

b) Fundamento Normativo

El IES 3, en su sección de habilidades interpersonales (3b), establece explícitamente la cooperación y el trabajo en equipo, junto con el liderazgo, como competencias profesionales requeridas en la formación inicial del contador. Este estándar reconoce que el ejercicio contable contemporáneo es fundamentalmente colaborativo: los equipos de auditoría multidisciplinarios, los departamentos de contabilidad gerencial, los proyectos de consultoría y la implementación de sistemas ERP exigen capacidades de coordinación, delegación y síntesis de perspectivas diversas que trascienden la suma de competencias individuales.

El IES 4 amplía la dimensión del liderazgo al establecer que debe ejercerse con integridad, responsabilidad y compromiso con el interés público, articulando así la competencia interpersonal del liderazgo con la dimensión ética de la profesión. Un contador que lidera con

integridad no solo coordina eficientemente las tareas sino que toma decisiones de manera transparente, distribuye los reconocimientos de manera justa y actúa con responsabilidad ante los demás miembros del equipo y ante los usuarios de la información que el equipo produce.

c) Fundamento Teórico

La teoría cognitiva social de Bandura (1986) explica el desarrollo del trabajo colaborativo mediante el mecanismo del modelamiento: los estudiantes aprenden a colaborar observando y reproduciendo comportamientos de colaboración efectiva. Cuando los entornos formativos exponen a los estudiantes a modelos de colaboración genuinos, donde cada miembro contribuye, los conflictos se gestionan constructivamente y el liderazgo se ejerce con responsabilidad, el aprendizaje vicario opera como mecanismo de adquisición de competencias colaborativas. La noción de autoeficacia colectiva, la creencia del grupo en su capacidad conjunta para alcanzar objetivos compartidos, complementa este marco al explicar por qué algunos equipos son más efectivos que otros.

La ética del cuidado (Gilligan, 1982; Noddings, 2021) fundamenta la dimensión ética del liderazgo al plantear que liderar con responsabilidad implica reconocer el impacto de las propias decisiones sobre los demás y actuar con sensibilidad ante las necesidades de cada miembro del equipo. Este planteamiento conecta directamente con el IES 4 al reconocer que el liderazgo contable siempre es un ejercicio de responsabilidad relacional. Goleman (1998), a partir de su modelo de inteligencia emocional, identificó la empatía, la conciencia social y la gestión de relaciones como las competencias de inteligencia emocional más determinantes para el liderazgo efectivo en equipos profesionales.

d) Definición Conceptual Operacional

El trabajo colaborativo se define como la capacidad del contador en formación para contribuir de manera efectiva e interdependiente al logro de objetivos compartidos, compartiendo responsabilidades, recursos y reconocimientos con los demás miembros del equipo, comunicándose de manera constructiva, gestionando los conflictos que emergen de las diferencias técnicas o interpersonales sin evasión ni agresividad, y valorando la diversidad de perspectivas y fortalezas que cada miembro aporta al colectivo.

El liderazgo ético se define como la capacidad de influir positivamente en otros para el logro de objetivos compartidos, inspirando compromiso mediante el ejemplo personal, facilitando la participación equitativa de todos los miembros, reconociendo y potenciando el potencial de cada integrante, tomando decisiones de manera transparente y con fundamentación ética explícita, y manteniendo la integridad en el ejercicio de la influencia, sin aprovechar la posición de liderazgo para beneficios individuales o para imponer criterios sin deliberación colectiva.

e) Implicaciones para la Formación

La alta desviación estándar en el trabajo en equipo (0,98) confirma que la asignación de tareas grupales no garantiza el desarrollo de la competencia colaborativa: algunos estudiantes han desarrollado capacidades genuinas de colaboración mientras que otros participan de manera apenas formal. Desde Bandura (1986), esto es coherente con la desigualdad en la exposición a modelos de colaboración efectiva: quienes han tenido la oportunidad de participar en equipos donde la colaboración genuina fue demandada y modelada desarrollan la competencia, mientras que quienes solo han participado en grupos de división de tareas no la han desarrollado.

El hecho de que el 68,8 % de los estudiantes asuma roles de liderazgo solo "a veces" indica que el currículo no genera condiciones que exijan y valoren de manera sistemática el ejercicio del liderazgo ético. La teoría de Goleman (1998) establece que el liderazgo emocional se desarrolla mediante la práctica reflexiva: no basta con ejercer la coordinación, sino que se requiere retroalimentación específica sobre cómo el estilo de liderazgo afecta el desempeño del equipo. En ausencia de estas condiciones, el liderazgo queda reservado a los estudiantes con mayor extraversión individual, lo que reproduce patrones que el IES 4 busca superar.

f) Indicadores Observables del Desarrollo Competencial

El nivel de desarrollo de las competencias de este lineamiento se hace observable cuando el estudiante:

- Cumple de manera consistente con los compromisos asumidos ante su equipo de trabajo académico.

- Contribuye activamente al logro de los objetivos grupales, más allá de las tareas que le fueron asignadas individualmente.
- Participa de manera constructiva en la toma de decisiones colectivas del equipo.
- Reconoce y valora explícitamente las contribuciones de los demás miembros del equipo.
- Gestiona los conflictos técnicos mediante un diálogo directo y respetuoso, evitando tanto la evasión como la imposición.
- Cuando ejerce el liderazgo, facilita la participación equitativa de todos los miembros del equipo.
- Toma decisiones de liderazgo con transparencia y fundamentación ética, distribuyendo los reconocimientos de manera justa.

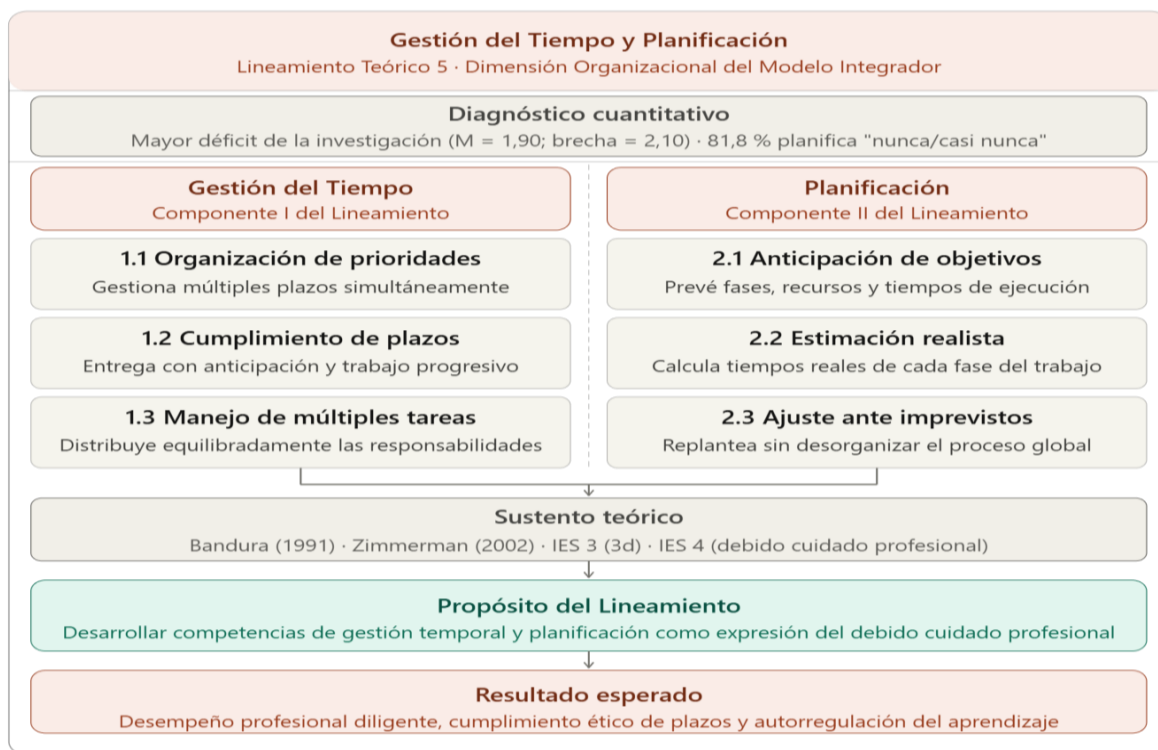
LINEAMIENTO TEÓRICO 5

GESTIÓN DEL TIEMPO Y PLANIFICACIÓN

La figura 15 presenta el contenido del Lineamiento Teórico de la competencia socioafectiva de Gestión del Tiempo y Planificación.

Figura 15

Estructura del Lineamiento Teórico 5: Gestión del Tiempo y Planificación



Nota. Elaboración propia a partir del diagnóstico cuantitativo y los fundamentos teóricos de la investigación

Propósito: Orientar el desarrollo de la capacidad de gestión del tiempo y planificación anticipatoria en los contadores públicos en formación, dimensión competencial con la mayor brecha registrada en el diagnóstico empírico (brecha = -1,28; d = 2,46), como condición operativa indispensable del ejercicio profesional contable, dado que la naturaleza misma de la profesión exige el cumplimiento riguroso de múltiples plazos con responsabilidad legal, en correspondencia con el debido cuidado profesional exigido por el IES 4.

a) Fundamento Empírico

La gestión del tiempo y la planificación constituyeron el área de mayor déficit en toda la investigación. El ítem 17, "Planifica con anticipación la realización de trabajos contables", obtuvo la media individual más baja de todos los ítems evaluados: $M = 1,90$, con el 81,8 % de los estudiantes ($n = 63$) reportando que planifica "nunca" o "casi nunca". El indicador en su conjunto presentó $M = 2,53$ ($DE = 0,95$), con brechas altamente significativas en ambos ítems ($t = -19,35$ para el ítem 17, $p < 0,001$; brecha = 2,10). La prueba t por dimensión confirmó que las competencias organizacionales presentan la brecha de mayor magnitud de la investigación (-1,28 puntos), con un tamaño del efecto $d = 2,46$ (categoría 'muy grande' según los umbrales de Cohen, 1988).

El análisis de clúster identificó al Clúster 3 (14,3 % de la muestra) con déficit organizacional severo ($M < 2,5$ en toda la dimensión), y al Clúster 4 (48,1 %) con niveles básicos insuficientes en planificación y gestión temporal. Esto significa que el 62,4 % de los estudiantes (Clústeres 3 y 4, $n = 48$) registra medias inferiores a 3,5 en la dimensión organizacional. La organización y el manejo de recursos presentaron una brecha similar ($M = 2,54$; brecha = 1,46), con el 70,1 % de los estudiantes que reportaron que aprovechaban los recursos institucionales disponibles "casi nunca". Juntos, estos resultados configuran un patrón de reactividad generalizada en la gestión académica, con implicaciones directas para el desempeño profesional futuro.

b) Fundamento Normativo

El IES 3, en su sección de habilidades organizacionales (3d), establece explícitamente la gestión del tiempo, la planificación y la gestión de recursos como competencias esenciales para el ejercicio profesional del contador. El fundamento de esta exigencia radica en la naturaleza misma del trabajo contable: las declaraciones tributarias, los cierres contables mensuales, los informes de auditoría y los reportes gerenciales tienen fechas de vencimiento estrictas y consecuencias legales y económicas por su incumplimiento. La profesión contable es, en ese sentido, una de las que más exige la capacidad de gestionar múltiples plazos simultáneamente con rigor y responsabilidad.

El IES 4 vincula la planificación y la gestión del tiempo con el principio del debido cuidado profesional, al establecer que el contador debe actuar con diligencia y responsabilidad en todas sus actuaciones profesionales. Esto implica que el cumplimiento de plazos no es solo una cuestión de organización personal sino una manifestación del compromiso ético con los clientes, las autoridades regulatorias y los usuarios de la información financiera. Un contador que entrega sus informes con retraso trabaja bajo presión extrema por falta de planificación, o compromete la calidad de su trabajo para cumplir los plazos, no está ejerciendo el debido cuidado que el IES 4 establece como valor profesional fundamental.

c) Fundamento Teórico

La teoría cognitiva social de Bandura (1991) sostiene que la autorregulación del comportamiento, proceso que incluye la planificación de metas, el establecimiento de estándares, el monitoreo del progreso y el ajuste de estrategias, es una habilidad aprendida que puede desarrollarse cuando el individuo cuenta con los modelos, las experiencias y la retroalimentación adecuados. Bandura identificó la baja autoeficacia en la planificación como un factor que inhibe la disposición a planificar: los estudiantes que no confían en su capacidad para gestionar el tiempo evitan planificar, lo que reproduce el ciclo de desorganización y aporta más evidencia de que la planificación no funciona, lo que confirma la baja autoeficacia inicial.

Zimmerman (2002), desde la teoría del aprendizaje autorregulado, complementa este marco al identificar los ciclos iterativos de planificación, ejecución, monitoreo y ajuste como el proceso cognitivo que subyace al aprendizaje efectivo y al desempeño profesional competente. La ausencia de este ciclo, evidenciada en el patrón de inicio tardío y de entrega bajo presión, es coherente con lo que Zimmerman denomina aprendizaje no autorregulado: el estudiante no planifica metas ni monitorea su progreso, lo que genera reactividad, estrés y compromisos de calidad. El hecho de que el 81,8 % presente este patrón indica que la formación actual no ha activado estos ciclos de manera generalizada.

d) Definición Conceptual Operacional

La gestión del tiempo se define, en el contexto de esta investigación, como la capacidad del contador en formación para organizar y priorizar sus actividades académicas y profesionales

de manera que se optimice el uso del tiempo disponible, cumpliendo con múltiples responsabilidades y plazos de manera simultánea sin comprometer la calidad del trabajo ni experimentar niveles de estrés desmedidos, mediante estimaciones realistas de los tiempos requeridos, priorización fundamentada de las tareas y flexibilidad para ajustar los planes ante imprevistos sin perder el control de la agenda global.

La planificación se define como la capacidad de anticipar los pasos necesarios para alcanzar los objetivos académicos y profesionales, estableciendo secuencias lógicas de acciones, identificando los recursos requeridos en cada fase, estimando tiempos de ejecución realistas, previendo posibles obstáculos y diseñando estrategias de contingencia, todo ello antes de iniciar la ejecución, y no como respuesta reactiva a las urgencias que se presentan.

e) Implicaciones para la Formación

La magnitud del déficit identificado, con el 81,8 % de los estudiantes que planifican "nunca" o "casi nunca", indica que la cultura formativa actual del Programa no está generando condiciones que promuevan la anticipación y la distribución temporal del trabajo académico como competencia requerida y valorada. Desde Bandura (1991) y Zimmerman (2002), este patrón generalizado indica que los estudiantes no han internalizado los ciclos de autorregulación del aprendizaje porque los entornos formativos no los han requerido explícitamente, no los han modelado de manera visible y no han proporcionado retroalimentación específica sobre el proceso de planificación, diferenciada de los resultados.

El hecho de que la desviación estándar sea relativamente alta (0,95) indica que, aunque la mayoría presenta déficits severos, existe un grupo de estudiantes que ha desarrollado hábitos de planificación efectivos. Desde la perspectiva de Bandura, esto comprueba que hay recursos formativos o personales disponibles que favorecen el desarrollo de esta competencia en algunos estudiantes, y que el desafío consiste en hacerlos accesibles de manera generalizada. La vinculación de la planificación con el bienestar emocional de los estudiantes que no gestionan el tiempo y experimentan estrés crónico añade una dimensión del bienestar estudiantil que refuerza la relevancia formativa de este lineamiento.

f) Indicadores Observables del Desarrollo Competencial

El nivel de desarrollo de las competencias de este lineamiento se hace observable cuando el estudiante:

- Entrega trabajos y actividades de manera consistente dentro de los plazos establecidos, sin necesidad de prórroga.
- Inicia los trabajos extensos con suficiente anticipación respecto a la fecha de entrega, con evidencia de avance progresivo.
- Elabora planes de trabajo realistas antes de emprender proyectos complejos, identificando fases, recursos y plazos.
- Distribuye el tiempo de manera equilibrada entre las diferentes responsabilidades académicas que se presentan simultáneamente.
- Prioriza las tareas de manera fundamentada cuando enfrenta múltiples demandas concurrentes y recursos de tiempo limitados.
- Identifica y gestiona los factores que interfieren en su uso eficaz del tiempo académico.
- Ajusta los planes ante imprevistos sin que ello implique la desorganización general del proceso de trabajo.

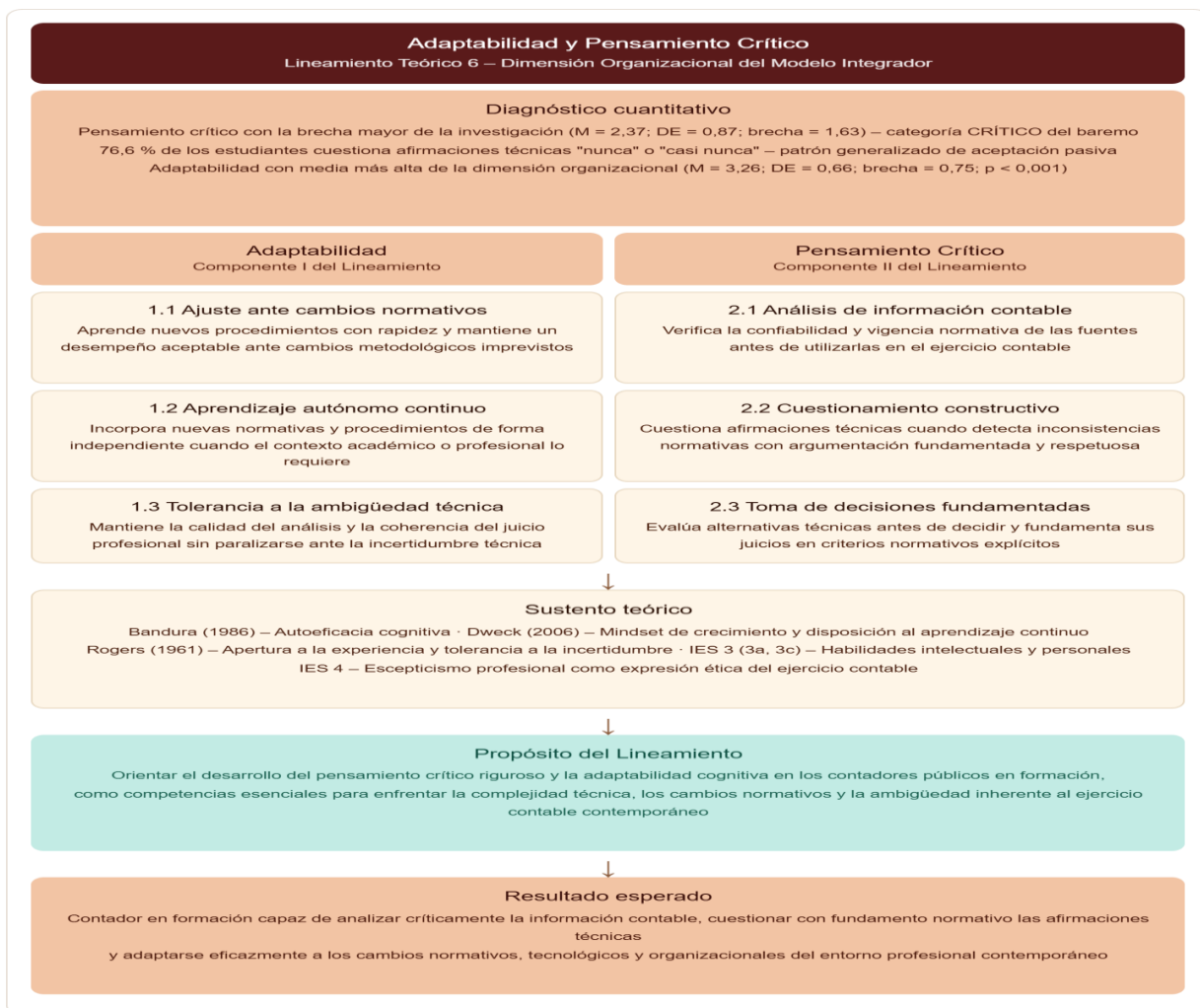
LINEAMIENTO TEÓRICO 6

ADAPTABILIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO

La figura 16 presenta el contenido del Lineamiento Teórico de la competencia socioafectiva de Adaptabilidad y Pensamiento Crítico.

Figura 16

Estructura del Lineamiento Teórico 6: **Adaptabilidad y Pensamiento Crítico**



Nota. Elaboración propia a partir del diagnóstico cuantitativo y los fundamentos teóricos de la investigación

Propósito: Orientar el desarrollo del pensamiento crítico riguroso y la adaptabilidad cognitiva en los contadores públicos en formación, competencias esenciales para enfrentar la complejidad técnica, los cambios normativos y la ambigüedad inherente al ejercicio contable contemporáneo, en correspondencia con las habilidades intelectuales del IES 3 y con la articulación entre escepticismo y ética establecida por el IES 4.

a) Fundamento Empírico

El pensamiento crítico presentó la brecha de mayor magnitud en la investigación ($M = 2,37$; $DE = 0,87$; brecha = 1,63; categoría CRÍTICO del baremo de cumplimiento). El ítem 24, "Cuestiona constructivamente las afirmaciones cuando detecta inconsistencias técnicas", obtuvo una media individual de $M = 2,09$, la más baja del bloque organizacional. El 76,6 % de los estudiantes reportó cuestionar las afirmaciones técnicas "nunca" o "casi nunca", lo que revela un patrón generalizado de aceptación pasiva de la información que se extiende más allá de los grupos con déficits y alcanza a la mayoría de la muestra. La toma de decisiones fundamentadas presentó $M = 2,88$ ($DE = 1,06$; brecha = 1,12), con el 42,21 % de los estudiantes en el nivel bajo.

La adaptabilidad mostró la media más alta en la dimensión organizacional ($M = 3,26$; $DE = 0,66$), lo que corresponde al indicador con la media más alta en dicha dimensión, aunque la brecha (0,75 puntos) permanece estadísticamente significativa ($p < 0,001$).

b) Fundamento Normativo

El IES 3 reconoce el pensamiento crítico y el razonamiento lógico como habilidades intelectuales de primer orden (3a), estableciendo que el contador debe ser capaz de analizar situaciones complejas, identificar supuestos implícitos, evaluar la confiabilidad de las fuentes y fundamentar sus conclusiones en criterios normativos explícitos. La flexibilidad y la adaptabilidad se incluyen en las habilidades personales (3c) como competencias que permiten al contador responder eficazmente a los cambios normativos, tecnológicos y organizacionales que caracterizan el entorno contable contemporáneo.

El IES 4 vincula el pensamiento crítico con el escepticismo profesional como valor ético, al establecer que el contador debe cuestionar la información, evaluar la evidencia disponible y

evitar la aceptación acrítica de datos, conclusiones o afirmaciones, reconociendo que la aceptación pasiva de información incorrecta no es solo un error técnico sino también una falla ética que compromete la calidad de la información financiera y la confianza pública en la profesión. Esta articulación entre el pensamiento crítico y la ética refuerza la centralidad de este lineamiento en la formación integral del contador.

c) Fundamento Teórico

La teoría cognitiva social de Bandura (1986) sustenta el desarrollo del pensamiento crítico y la adaptabilidad mediante el concepto de autoeficacia cognitiva: la creencia del individuo en su capacidad para afrontar situaciones intelectualmente complejas y novedosas. Los estudiantes con alta autoeficacia cognitiva adoptan, frente al desafío, una orientación de dominio, buscan comprender y resolver el problema, mientras que los de baja autoeficacia buscan la evitación o a la aceptación de la primera respuesta disponible, sin análisis crítico. La alta proporción de estudiantes con respuestas pasivas ante las inconsistencias técnicas es coherente con un patrón generalizado de baja autoeficacia cognitiva que inhibe el cuestionamiento.

Esta diferencia en la disposición ante el cambio es especialmente relevante en el ámbito contable, donde las modificaciones normativas y tecnológicas son frecuentes y el profesional debe aprender de forma continua a lo largo de su carrera. La literatura sobre la disposición frente al desafío cognitivo (Dweck, 2006) confirma la relación entre la representación que el sujeto tiene de sus propias capacidades y su apertura al aprendizaje continuo, lo cual se articula directamente con la noción de autoeficacia cognitiva planteada por Bandura. Rogers (1961), desde su concepción del aprendizaje experiencial y de la apertura a la experiencia, sostiene que el pensamiento crítico genuino requiere disposición a cuestionar los propios supuestos y a tolerar la incertidumbre, condiciones que no se desarrollan en entornos que penalizan el error o presentan el conocimiento como definitivo.

d) Definición Conceptual Operacional

La adaptabilidad se define, en el contexto de esta investigación, como la capacidad del contador en formación de ajustar de manera efectiva sus pensamientos, emociones y comportamientos ante cambios en el contexto normativo, tecnológico u organizacional del

ejercicio contable, aprendiendo nuevos procedimientos con relativa rapidez, tolerando la ambigüedad y la incertidumbre propias de los procesos de cambio, y manteniendo un desempeño aceptable incluso cuando las condiciones difieren de las familiares o esperadas.

El pensamiento crítico se define como la capacidad de analizar información, argumentos y situaciones contables de manera rigurosa y objetiva, identificando los supuestos implícitos que subyacen a las afirmaciones, evaluando la confiabilidad y la vigencia de las fuentes, reconociendo los propios sesgos cognitivos, considerando interpretaciones alternativas antes de adoptar una conclusión, y formulando juicios técnicos y éticos fundamentados en criterios normativos explícitos, en lugar de aceptar las conclusiones que se presentan sin someterlas a cuestionamiento crítico.

e) Implicaciones para la Formación

El patrón de aceptación pasiva de la información, con el 76,6 % que cuestiona "nunca" o "casi nunca", es uno de los resultados más reveladores de la investigación porque señala una condición formativa estructural: la transmisión unidireccional de conocimiento técnico ha generado entornos en los que cuestionar se percibe como inadecuado o riesgoso, lo que inhibe precisamente la competencia que el IES 4 identifica como un valor ético central del ejercicio contable. Desde Rogers (1961), se ha confirmado que el pensamiento crítico no puede desarrollarse en entornos que no ofrecen apertura y seguridad cognitiva, y que el diseño de los espacios de aprendizaje tiene un impacto determinante en la disposición al cuestionamiento.

La relación entre la baja autoeficacia cognitiva y la evitación del cuestionamiento que Bandura (1986) describe es coherente con el hallazgo de que la toma de decisiones fundamentadas presenta un $M = 2,88$, con el 42,21 % en el nivel bajo. Tomar decisiones técnicas con fundamentación normativa explícita requiere, precisamente, la confianza suficiente para cuestionar las opciones disponibles, evaluar la evidencia y sostener los criterios adoptados. La ausencia de pensamiento crítico y la inseguridad en la toma de decisiones se refuerzan mutuamente, configurando un patrón de déficit organizacional integrado que requiere abordarse como una dimensión formativa articulada.

f) Indicadores Observables del Desarrollo Competencial

El nivel de desarrollo de las competencias de este lineamiento se hace observable cuando el estudiante:

- Analiza críticamente la información contable antes de utilizarla, verificando la confiabilidad y la vigencia normativa de las fuentes.
- Identifica los supuestos implícitos en argumentos, modelos, conclusiones o afirmaciones técnicas presentados en contextos académicos.
- Cuestiona de manera constructiva y respetuosa las afirmaciones técnicas cuando detecta inconsistencias normativas, con una argumentación fundamentada.
- Evalúa diferentes alternativas técnicas antes de tomar decisiones en la resolución de casos contables y fundamenta la opción seleccionada.
- Aprende de forma autónoma nuevos procedimientos o normativas cuando el contexto académico o profesional así lo requiere.
- Mantiene un desempeño aceptable ante cambios metodológicos o normativos imprevistos, sin paralizarse ni depender de instrucciones paso a paso.
- Tolera la ambigüedad técnica y la incertidumbre sin comprometer la calidad del análisis ni la coherencia del juicio profesional.

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Este capítulo ha presentado seis lineamientos teóricos sobre el desarrollo de competencias socioafectivas en la formación de contadores públicos, organizados en torno a tres dimensiones, intrapersonal, interpersonal y organizacional, y derivados del contraste empírico entre los niveles medidos en los contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú y los referentes normativos establecidos en los IES 3 y 4 de la IFAC.

Los lineamientos no constituyen una propuesta curricular rígida ni un manual de intervención. Son conocimientos teóricos generados inductivamente a partir de la evidencia: cada lineamiento establece qué dimensiones específicas del desarrollo socioafectivo presentan brechas estadísticamente significativas ($p < 0,001$), qué fundamentos normativos las regulan, qué marcos teóricos las describen, cómo se definen operacionalmente las competencias involucradas, qué implican los datos para la comprensión del fenómeno formativo y cómo puede observarse el nivel de desarrollo alcanzado. Esta estructura garantiza la trazabilidad entre el dato empírico, la norma internacional, la teoría y el conocimiento generado.

El resultado cuantitativo reveló que el nivel de desarrollo global de competencias socioafectivas es MEDIO ($M = 3,20$; brecha global = 0,80), con brechas diferenciadas por dimensión: la organizacional presenta los déficits más severos (brecha media = 1,28), seguida de la interpersonal (brecha = 0,56) y la intrapersonal (brecha = 0,45). La motivación intrínseca fue la única competencia que superó el nivel de referencia ($M = 4,12$), constituyendo la principal fortaleza sobre la que pueden construirse los lineamientos teóricos. La distribución de los cuatro clústeres identificados confirma que la formación actual no logra un desarrollo sistemático: el 48,1 % de los estudiantes se ubica en un perfil de desempeño básico generalizado, insuficiente para los estándares de calidad profesional establecidos internacionalmente.

Cada lineamiento teórico se sustenta en tres pilares articulados. La estructura tripartita responde a la necesidad metodológica de garantizar la trazabilidad entre la evidencia obtenida, los referentes normativos del campo profesional y los marcos teóricos que explican el desarrollo del constructo, lo cual distingue una formulación teórica fundamentada de una prescripción

normativa sin sustento empírico. Así, la evidencia empírica de la medición y contraste determina la relevancia y prioridad de cada dimensión; los IES 3 y 4 establecen el referente normativo; y las teorías de la inteligencia emocional (Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997), el aprendizaje social (Bandura, 1986), el humanismo (Rogers, 1961) y la ética del cuidado (Gilligan, 1982; Noddings, 2021) explican los mecanismos de desarrollo y la naturaleza de las competencias. La articulación de estas tres fuentes otorga a los lineamientos un carácter teórico-empírico y los distingue de la prescripción normativa sin base en datos.

Así, la evidencia empírica del diagnóstico, que determina la relevancia y prioridad de cada dimensión; los IES 3 y 4, que establecen el referente normativo; y las teorías de la inteligencia emocional (Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997), el aprendizaje social (Bandura, 1986), el humanismo (Rogers, 1961), la ética del cuidado (Gilligan, 1982; Noddings, 2021) y las mentalidades (Dweck, 2006), que explican los mecanismos de desarrollo y la naturaleza de las competencias. La articulación de estas tres fuentes otorga a los lineamientos un carácter teórico-empírico y los distingue de la prescripción normativa sin base en datos.

Los seis lineamientos teóricos constituyen el nuevo conocimiento que esta investigación doctoral genera sobre el desarrollo de competencias socioafectivas en la formación contable colombiana. Su contribución a la literatura radica en aportar, el primer estudio cuantitativo en Colombia que mide el nivel de desarrollo de competencias socioafectivas y lo contrasta con los IES 3 y 4 mediante prueba t de Student, un marco teórico empíricamente fundamentado en datos cuantitativos obtenidos mediante un instrumento validado ($\alpha = 0,87$; $n = 77$) y contrastados estadísticamente con referentes normativos internacionales mediante la prueba t de Student para una muestra, sobre las dimensiones, condiciones y principios que determinan el desarrollo de competencias socioafectivas en programas de Contaduría Pública. Esta contribución responde al vacío identificado en la revisión de antecedentes y abre líneas de investigación para replicar el estudio en otros contextos institucionales y regionales del país.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Las conclusiones del estudio se organizan en correspondencia directa con los cuatro objetivos específicos formulados, sintetizando los resultados derivados del análisis documental, del diagnóstico cuantitativo aplicado a 77 contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú, Seccional Cartagena, y del contraste inferencial con los referentes normativos establecidos en los Estándares Internacionales de Educación Contable IES 3 y 4 emitidos por la IFAC (2019).

En atención al primer objetivo específico, orientado a la sistematización de las dimensiones e indicadores de las competencias socioafectivas a partir del análisis documental de los IES 3 y 4, el procedimiento metodológico permitió identificar siete unidades de análisis normativas y organizarlas en tres dimensiones competenciales con sus respectivos indicadores.

La dimensión intrapersonal articuló los requerimientos del IES 3c (habilidades personales) y del IES 4 (valores profesionales) mediante cinco indicadores: autoconciencia emocional, autorregulación emocional, integridad y escepticismo profesional, responsabilidad y autoaprendizaje, y motivación intrínseca. La dimensión interpersonal recogió los requerimientos del IES 3b mediante cinco indicadores: comunicación efectiva, trabajo en equipo y cooperación, empatía y conciencia social, liderazgo, y negociación y resolución de conflictos. La dimensión organizacional integró los requerimientos del IES 3d mediante cinco indicadores: gestión del tiempo y planificación, organización y manejo de recursos, adaptabilidad y flexibilidad, pensamiento crítico, y toma de decisiones. La matriz de análisis documental construida

estableció correspondencia entre los fragmentos normativos, las unidades de análisis y las dimensiones operacionalizadas, lo que aportó el sustento conceptual para los veintiséis ítems del cuestionario aplicado y aseguró la validez de contenido del instrumento utilizado en el diagnóstico empírico.

En atención al segundo objetivo específico, orientado a medir el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas en los contadores públicos en formación, el análisis univariante arrojó una media general de 3,20 sobre 5,00 (DE = 0,64), lo que ubica a la muestra en el nivel medio del baremo establecido. La distribución por niveles registró 39,8% de los participantes en el nivel alto, 36,8% en el nivel medio y 23,4% en el nivel bajo. El análisis descriptivo por dimensiones reportó medias diferenciadas: intrapersonal (M = 3,55; DE = 0,49) y interpersonal (M = 3,44; DE = 0,61) en nivel alto, y organizacional (M = 2,72; DE = 0,52) en nivel medio. En el plano multivariante, el Análisis de Correspondencia Múltiple identificó configuraciones competenciales heterogéneas, sin un patrón uniforme de desarrollo entre las tres dimensiones evaluadas.

El Análisis Discriminante registró una precisión global de clasificación del 66,23% al asignar los estudiantes a sus respectivos estratos académicos, valor que indica una correspondencia parcial entre el avance semestral y el perfil competencial. El Análisis de Clúster delimitó cuatro perfiles diferenciados: Alto Desempeño Integral (n = 7; 9,1%), Moderado con Fortalezas Interpersonales (n = 22; 28,6%), Déficit Organizacional Severo (n = 11; 14,3%) y Desempeño Básico Generalizado (n = 37; 48,1%). La concentración de casi la mitad de la muestra en el perfil de Desempeño Básico Generalizado, con medias entre 2,8 y 3,5, describe la distribución mayoritaria del nivel competencial diagnosticado en la población estudiada.

Respecto al tercer objetivo específico, orientado a contrastar mediante análisis estadístico inferencial el nivel de desarrollo medido con los niveles de proficiencia establecidos en los IES 3 y 4, la prueba t de Student para una muestra ($\mu = 4,0$) registró diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en el 89% de los ítems evaluados, y diferencias altamente significativas ($p < 0,001$) en aproximadamente el 77% de los mismos.

El contraste por dimensiones arrojó una jerarquía consistente de brechas: la dimensión organizacional registró la diferencia de mayor magnitud (brecha = -1,28; $t = -21,60$; $p < 0,001$; d de Cohen = 2,46), seguida por la dimensión interpersonal (brecha = -0,56; $t = -8,06$; $p < 0,001$) y por la dimensión intrapersonal (brecha = -0,45; $t = -8,06$; $p < 0,001$; d de Cohen = 0,92). El análisis por indicadores identificó cinco competencias con brechas clasificadas en nivel crítico: negociación y resolución de conflictos ($M = 2,42$; brecha = 1,58), gestión del tiempo y planificación ($M = 2,53$; brecha = 1,47), organización y manejo de recursos ($M = 2,54$; brecha = 1,46), pensamiento crítico ($M = 2,37$; brecha = 1,63) y toma de decisiones ($M = 2,88$; brecha = 1,12). Cinco indicadores adicionales se ubicaron en nivel insuficiente: autoconfianza y escepticismo profesional ($M = 3,14$), responsabilidad y autoaprendizaje ($M = 3,18$), liderazgo ($M = 3,26$), adaptabilidad ($M = 3,25$) y autoconciencia emocional ($M = 3,33$). Cuatro indicadores registraron un cumplimiento parcial: autorregulación emocional ($M = 3,99$), trabajo en equipo y cooperación ($M = 3,73$), empatía y conciencia social ($M = 3,77$) y comunicación efectiva ($M = 3,72$).

La motivación intrínseca ($M = 4,12$) fue el único indicador con una media superior al referente normativo. En términos agregados, el 6,7% de los indicadores evaluados alcanzó el nivel esperado por los IES, mientras que el 66,6% se ubicó en los niveles insuficientes o críticos del baremo de cumplimiento. La convergencia de los resultados obtenidos con las cuatro técnicas estadísticas aplicadas (prueba t , ACM, AD y AC) describe un objeto de estudio caracterizado por brechas diferenciadas según la dimensión evaluada y por perfiles heterogéneos en la población analizada.

Con relación al cuarto objetivo específico, orientado a la formulación de lineamientos teóricos derivados de la integración de los resultados del análisis estadístico con los referentes establecidos en los IES 3 y 4, se obtuvieron seis lineamientos organizados de acuerdo con las tres dimensiones operacionalizadas.

La dimensión intrapersonal aportó dos lineamientos: Autoconciencia y Autorregulación Emocional (LT1) y Escepticismo Profesional y Autoconfianza (LT2). La dimensión interpersonal

aportó dos lineamientos: Comunicación Efectiva y Empatía Profesional (LT3) y Trabajo Colaborativo y Liderazgo Ético (LT4). La dimensión organizacional aportó dos lineamientos: Gestión del Tiempo y Planificación (LT5) y Adaptabilidad y Pensamiento Crítico (LT6).

Cada lineamiento se sustentó en una articulación tripartita: el componente empírico (medias, brechas y perfiles del diagnóstico), el componente normativo (referentes específicos de los IES 3 y 4) y el componente teórico (inteligencia emocional según Goleman, 1995, y Mayer y Salovey, 1997; aprendizaje social según Bandura, 1986; humanismo según Rogers, 1961; y ética del cuidado según Gilligan, 1982, y Noddings, 2021). La priorización interna de los lineamientos respondió a la jerarquía de brechas estadísticas: los lineamientos asociados a la dimensión organizacional (LT5 y LT6) recibieron precedencia analítica por su mayor magnitud diferencial respecto al referente normativo, seguidos de los asociados a la dimensión interpersonal (LT3 y LT4) y, finalmente, de los asociados a la dimensión intrapersonal (LT1 y LT2). Los lineamientos teóricos generados articularon los datos cuantitativos con los referentes normativos internacionales y aportaron al campo de la educación contable colombiana el conocimiento doctoral derivado de la investigación.

A partir de las conclusiones derivadas de los cuatro objetivos específicos, la investigación documentó, con evidencia estadística, la existencia de una brecha entre el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas medido en la muestra y los niveles de proficiencia establecidos en los IES 3 y 4. Esta distancia es estadísticamente significativa ($p < 0,001$) en las tres dimensiones evaluadas, presenta su mayor magnitud en la dimensión organizacional (d de Cohen = 2,46) y se distribuye de manera heterogénea entre los cuatro perfiles competenciales identificados. La motivación intrínseca fue el único indicador con una media superior a la del referente, mientras que el pensamiento crítico registró la mayor brecha en el diagnóstico. Estos resultados describen el estado actual del desarrollo socioafectivo en el Programa de Contaduría Pública estudiado y delimitan las áreas con mayor distancia respecto del perfil normativo internacional.

Recomendaciones

Las recomendaciones se derivan de los resultados estadísticos obtenidos y de los lineamientos teóricos formulados, y se dirigen a los actores institucionales del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Sinú, Seccional Cartagena. Su formulación mantiene correspondencia con las brechas diagnosticadas, los perfiles competenciales identificados mediante el análisis de clúster y los referentes normativos de los IES 3 y 4. Las recomendaciones se organizan en cinco ámbitos: curricular, metodológico, evaluativo, de seguimiento, de implementación e investigación.

En el ámbito curricular. Los resultados del contraste inferencial registraron cinco indicadores con brecha crítica respecto al referente normativo, todos ellos concentrados en la dimensión organizacional y en uno de los indicadores de la dimensión interpersonal. Se recomienda al Comité Curricular del Programa la revisión de la malla académica con el propósito de incorporar resultados de aprendizaje observables vinculados a los indicadores de gestión del tiempo y planificación ($M = 2,53$), organización y manejo de recursos ($M = 2,54$), pensamiento crítico ($M = 2,37$), toma de decisiones ($M = 2,88$) y negociación y resolución de conflictos ($M = 2,42$), con trazabilidad explícita hacia las secciones 3b, 3c y 3d del IES 3 y hacia los valores profesionales del IES 4. La distribución de las brechas por dimensión, organizacional ($-1,28$) > interpersonal ($-0,56$) > intrapersonal ($-0,45$), aporta criterios cuantitativos para la priorización de los contenidos curriculares y para la asignación diferenciada de horas académicas en cada dimensión.

En el ámbito metodológico. Los resultados del Análisis Discriminante registraron una precisión de clasificación del 66,23% entre estratos académicos, valor que indica que el avance semestral por sí solo predice de manera parcial el perfil competencial alcanzado. A partir de este resultado, se recomienda al cuerpo docente la incorporación de estrategias didácticas que activen los indicadores con mayor brecha mediante práctica situada: aprendizaje basado en proyectos colaborativos con roles rotativos para activar trabajo en equipo, comunicación efectiva, liderazgo y resolución de conflictos; estudios de caso con dilemas éticos para activar

integridad, autoconfianza, escepticismo profesional y toma de decisiones; y simulaciones de escenarios profesionales con cronogramas y entregables programados para activar gestión del tiempo, organización de recursos y adaptabilidad.

En el ámbito evaluativo. La dispersión observada en los datos (DE general = 0,64; DE máximo en toma de decisiones = 1,06) y la identificación de cuatro perfiles competenciales mediante el Análisis de Clúster sustentan la recomendación de diseñar instrumentos de evaluación diferenciados por dimensión, con rúbricas que incorporen indicadores observables derivados de los descriptores de los IES 3 y 4. Se recomienda elaborar un baremo institucional de progresión competencial por semestre que permita contrastar las medias obtenidas en cada cohorte con los niveles esperados ($\mu = 4,0$) y registrar la evolución longitudinal de los indicadores con brecha crítica. La aplicación periódica del instrumento validado en la presente investigación (α de Cronbach = 0,87) constituye una opción para el seguimiento sistemático del nivel de desarrollo competencial en cohortes sucesivas.

En el ámbito de seguimiento. Los cuatro perfiles identificados mediante el Análisis de Clúster aportan criterios cuantitativos para la atención diferenciada de la población estudiantil. Se recomienda al Programa la implementación de rutas de acompañamiento académico orientadas según el perfil de pertenencia: para el perfil Déficit Organizacional Severo ($n = 11$; 14,3%) se sugiere atención prioritaria mediante tutorías focalizadas en gestión del tiempo y organización del aprendizaje; para el perfil Desempeño Básico Generalizado ($n = 37$; 48,1%) se sugieren talleres transversales que aborden las tres dimensiones evaluadas; para el perfil Moderado con Fortalezas Interpersonales ($n = 22$; 28,6%) se sugiere acompañamiento focalizado en la dimensión organizacional; y para el perfil Alto Desempeño Integral ($n = 7$; 9,1%) se sugieren actividades de mentoría académica con pares. La identificación temprana del perfil competencial mediante diagnóstico al ingreso permite ajustar las rutas de acompañamiento al estado inicial de cada estudiante.

En el ámbito de implementación. La complejidad del corpus teórico formulado y la magnitud de las brechas diagnosticadas sustentan la recomendación de un proceso de

incorporación gradual de los lineamientos. Se recomienda iniciar con un piloto en asignaturas representativas de los semestres con mayor brecha registrada en el Análisis Discriminante, documentar los resultados mediante mediciones pre y postintervención, y escalar progresivamente al plan de estudios completo. La capacitación docente en evaluación de competencias socioafectivas, en correspondencia con los indicadores de los IES 3 y 4, constituye una condición operativa para la implementación de los cinco ámbitos anteriores. La designación de responsables institucionales por ámbito (comité curricular, coordinación académica, oficina de aseguramiento de la calidad) aporta una estructura de gobernanza para el seguimiento de las acciones derivadas.

En el plano investigativo. Los resultados obtenidos sustentan la recomendación de replicar el estudio en programas de Contaduría Pública de otras instituciones colombianas, con el fin de evaluar la estabilidad de los resultados en muestras ampliadas y contrastar los perfiles competenciales identificados con los obtenidos en contextos institucionales distintos. La aplicación del instrumento validado en estudios longitudinales permitiría medir la variación temporal de los indicadores socioafectivos a lo largo de la trayectoria académica y aportar evidencia empírica sobre la evolución del nivel de desarrollo competencial en distintos momentos de la formación.

REFERENCIAS

- Abdi, H., y Valentin, D. (2007). Multiple correspondence analysis. En Salkind, N. J. (Ed.). *Encyclopedia of Measurement and Statistics* (pp. 651–657). Sage – Estados Unidos.
- Anderson, D. R., Sweeney, D. J. y Williams, T. A. (2008). *Estadística para administración y economía* (10a ed.). Cengage Learning Editores.
- Arias, F., (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Caracas: Editorial Episteme.
- Ayala, M. (2022). *Emprendimiento y fomento de habilidades blandas en los estudiantes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca, España]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=317465>
- Azuaje, L., y González, M. (2018). Reflexiones sobre la epistemología, axiología y ontología de la investigación docente. *Revista CIEG*, 33, 251–259.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman. https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). Academic Press.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall – Estados Unidos.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), 13–25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54–62. <https://doi.org/10.1177/008124631004000106>
- Bateca, L. (2024). *Constructos teóricos sobre las competencias socioemocionales para orientar el desarrollo académico en los estudiantes de Educación Básica Primaria de Colombia* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela.
- Benzécri, J. (1973). *L'analyse des données: L'analyse des correspondances* (Vol. II). Dunod – Francia.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3ra ed.). Pearson Educación de Colombia – Colombia.

- Bisquerra, R. y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29.
- Bolaño, J. (2022). Los estándares de educación de la Federación Internacional de Contadores en el programa de Contaduría de una universidad en Colombia (Tesis doctoral). Universidad Internacional Iberoamericana, México.
- Boyatzis, R. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>
- Box, G. (1949). A general distribution theory for a class of likelihood criteria. *Biometrika*, 36(3-4), 317-346.
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica: Su estrategia y su filosofía*. Siglo XXI Editores – México.
- Bunge, M. (2002). *Epistemología: Curso de actualización*. Siglo XXI Editores – México.
- Cambridge University Press y Assessment (2023). *Employability skills framework for ELT*. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework/>
- Cochran, W. (1977). *Sampling techniques* (3ra ed.). John Wiley y Sons – Estados Unidos.
- Codina, L. (2020). *Revisiones sistematizadas: Procedimientos generales y buenas prácticas*. Universitat Pompeu Fabra. <https://doi.org/10.31009/metodos.2020.i01.02>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2da ed.). Lawrence Erlbaum Associates – Estados Unidos.
- Colombia. Congreso de la República. (1990). *Ley 43 de 1990, por la cual se adiciona la Ley 145 de 1960, reglamentaria de la profesión de contador público y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Congreso de la República.
- Consejo Técnico de la Contaduría Pública [CTCP]. (2020). *Diagnóstico de la profesión contable en Colombia*. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo – Colombia.
- Consejo Técnico de la Contaduría Pública [CTCP]. (2023). *Informe de gestión 2023*. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo – Colombia. https://carlosarturorodriguezvera.com.co/wp-content/uploads/2024/03/Informe-de-Gestion-2023_CTCP.pdf
- Consejo Técnico de la Contaduría Pública (2019). *Orientación pedagógica para la enseñanza de las Normas Internacionales de Información Financiera (OP 012)*. Bogotá: CTCP.
- Consejo Técnico de la Contaduría Pública (2015). *Orientación pedagógica para la enseñanza de las Normas Internacionales de Auditoría (OP 013)*. Bogotá: CTCP.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana / Ediciones UNESCO – España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House – Estados Unidos.
- Elo, T., Pätäri, S., Sjögrén, H., y Mättö, M. (2024). Transformation of skills in the accounting field: The expectation–performance gap perceived by accounting students. *Accounting Education*, 33(3), 237–273.
- Escobar, J., y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36.
- Everitt, B., Landau, S., Leese, M. y Stahl, D. (2011). *Cluster analysis* (5.a ed.). Wiley.
- Fernández, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the TMMS. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5.a ed.). London: Sage Publications.
- Fisher, R. (1936). The use of multiple measurements in taxonomic problems. *Annals of Eugenics*, 7(2), 179–188. <https://doi.org/10.1111/j.1469-1809.1936.tb02137.x>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2009). *Habilidades para la vida: Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia*. UNICEF Venezuela – Venezuela. <https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades>
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4ta ed.). Allyn y Bacon – Estados Unidos.
- Gilligan, C. (1982/1985). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino* (J. J. Utrilla, Trad.). Fondo de Cultura Económica – México. (Obra original publicada en 1982).
- Godoy, I. (2021). *Entre la razón y la emoción. Estudio sobre inteligencia emocional en escuelas públicas de Temuco-Chile*. (Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla – España). Repositorio Institucional de la Universidad de Sevilla.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books – Estados Unidos.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós – España.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books – Estados Unidos.
- Goleman, D. (2017). *La inteligencia emocional en la empresa* (Reedición). Penguin Random House / Conecta – España.
- Gómez, E., Fernando, D., Aponte, G. y Betancourt, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81(184), 158-163.
- Gómez, M. (2007). Pensamiento único y contabilidad: La posibilidad de la contabilidad como disciplina moral. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(2), 29–43.
- Greenacre, M. (2017). *Correspondence analysis in practice* (3ra ed.). Chapman & Hall/CRC – Estados Unidos. <https://doi.org/10.1201/9781315369983>

- Greenacre, M., y Blasius, J. (Eds.). (1994). *Correspondence analysis in the social sciences: Recent developments and applications*. Academic Press – Reino Unido.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage – Estados Unidos.
- Hair, J. , Anderson, R. , Tatham, R., y Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (5ª ed.). Prentice Hall.
- Heckman, J., y Kautz, T. (2014). Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition. En Heckman, J. J., Humphries, J. E., y Kautz, T. (Eds.). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life* (pp. 341–430). University of Chicago Press – Estados Unidos.
- Hernández N, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos: Validez y confiabilidad. Normas y formatos*. Consejo de Estudios de Postgrado, Universidad de Los Andes – Venezuela.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores – México.
- Husson, F., Lê, S., y Pagès, J. (2017). *Exploratory multivariate analysis by example using R* (2da ed.). Chapman & Hall/CRC – Estados Unidos. <https://doi.org/10.1201/b21874>
- International Federation of Accountants [IFAC]. (2019). *Handbook of International Education Pronouncements* (2019 ed.). IFAC / International Accounting Education Standards Board – Estados Unidos. <https://www.ifac.org/flysystem/azure-private/publications/files/IAESB-2019-Handbook-of-International-Education.pdf>
- International Ethics Standards Board for Accountants (IESBA). (2020). *Handbook of the international code of ethics for professional accountants (including international independence standards)*. New York: International Federation of Accountants. <https://www.ethicsboard.org/publications/2020-handbook-international-code-ethics-professional-accountants>
- Izquierdo, A. (2024). *Evaluación de la integración de las competencias socioemocionales en la formación del profesorado*. (Tesis Doctoral, Universidad de Alicante – España). Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/144027>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ta ed.). McGraw-Hill Interamericana – México.
- Le Roux, B., y Rouanet, H. (2010). *Multiple correspondence analysis* (Quantitative Applications in the Social Sciences, Vol. 163). Sage – Estados Unidos.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.
- López, L., Salcedo, L. y Rodríguez, L. (2024). The influence of emotional competencies on the entrepreneurship intentions of university students in Colombia. *Sustainability*, 16(22), 9933. <https://doi.org/10.3390/su16229933>

- Maldonado, N., y Santoyo, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE: Revista d'innovació i recerca en educació*, 17(2), artículo 24.
- Mann, C. (1918). *A study of engineering education: Prepared for the Joint Committee on Engineering Education of the National Engineering Societies* (Bulletin No. 11). Boston: The Merrymount Press / Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Recuperado de https://www.nationalsoftskills.org/wp-content/uploads/2025/03/Mann-1918-Study_of_Engineering_Educ.pdf
- Manrique, F. (2018). Los cuerpos dóciles: caso de la educación contable. *Revista Científica General José María Córdova*, 16(24), 131–153. <https://doi.org/10.21830/19006586.336>
- Martello, V., y Abelenda, A. (2024). La construcción del marco teórico en investigaciones cuantitativas. En *Los diseños estructurados y la investigación cuantitativa: aportes para su enseñanza desde el trabajo social* (pp. 44–57). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP) – Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/169099>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P., y Sluyter, D. J. (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books – Estados Unidos.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McLachlan, G. (2004). *Discriminant analysis and statistical pattern recognition*. Wiley-Interscience – Estados Unidos.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Orientaciones para la articulación de la educación media: Documento de trabajo, primera versión*. MEN – Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-299165_archivo_pdf_Lineamientos.pdf
- Misichia, B. (1999). Diseño y desarrollo de proyectos formativos basados en competencias. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(7), 25-47.
- Mosquera, T. (2023). Exploración Integral de Competencias Socioemocionales y Ciudadanas en el Desarrollo Humano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6584–6596. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9188
- Mora, J. (1995) *Psicología básica III*. Edinford
- National Soft Skills Association. (s.f.). *The real skills gap*. (Página Web). Recuperado el 1 de mayo de 2026 de <https://www.nationalsoftskills.org/the-real-skills-gap/>
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1990). Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Associates. (Versión castellana (1990)). Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Centro publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Noddings, N. (2021). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2da ed., actualizada). University of California Press – Estados Unidos. (Obra original publicada en 1984).
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2.a edición). University of California Press.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625-632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- Olhaberry, M., y Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.06.002>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2020). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a digital world*. OECD Publishing – Francia. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO – Francia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio*, 28, 1-28. <https://www.moebio.uchile.cl/28/padron.html>
- Pagano, R. R. (2010). *Estadística para las ciencias del comportamiento* (9.a ed.). México: Cengage Learning.
- Pagano, R. (2006). *Estadística para las ciencias del comportamiento* (7ma ed.). Cengage Learning – Thomson – México.
- Parella, S., y Martins, F. (2017). *Metodología de la investigación cuantitativa* (3ra ed.). Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL) – Venezuela.
- Pérez, J. , Saklofske, D. y Mavroveli, S. (2020). Editorial: Trait emotional intelligence: Foundations, assessment, and education. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 608. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00608>
- Pulgarín, L., Sandoval, J. y Navarro, P. (2020). Formación contable en Colombia: incidencia del contexto político, económico y social. *Contaduría Universidad de Antioquia*, (77), 167-190.
- Qualter, P., Mavroveli, S., Petrides, K. V., y Sánchez, M. (Eds.). (2021). *Trait emotional intelligence in education and beyond*. *Frontiers in Psychology* (Special Issue). https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-90633-1_3
- Ramírez, A., Martínez, P. , Cabrera, J., Buestán, P., Torracchi, E., y Carpio, M. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(2), 209-214. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4068522>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17.
- Rodelo, M., y Chamorro, C. (2021). Estado actual de la investigación en educación contable en Colombia: Una aproximación bibliométrica para el período 2000-2020. *Teuken Bidikay*, 12(19), 141-165.

- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin – Estados Unidos.
- Rojas, W. (2008). Congoja por una educación contable fútil. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 52, 259-274. <https://doi.org/10.17533/udea.rc.2171>
- Rojas, W., Ospina, C., Cardona, J., Ocampo, C. , y García, D. (2021). Perspectivas para la reconceptualización de la contabilidad en el marco de las necesidades humanas. *Innovar*, 31(82), 223–243. <https://doi.org/10.15446/innovar.v31n82.98424>
- Rojas, S., Etchart, J., Cardenas, W., y Herencia, V. (2023). Competencias socioafectivas en la educación superior. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(119), 72–80. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i119.708>
- Romero, H. (2023). Formación del juicio profesional en la Contaduría Pública colombiana. *Contaduría Universidad de Antioquia*, (82), 49-88.
- Roncancio, Á., Mira, G., y Muñoz, N. (2017). Las competencias en la formación del profesional contable: una revisión de las posturas institucionales y educativas en Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 25(2), 83–103. <https://doi.org/10.18359/rfce.3070>
- Sá, R., Carvalho, A., Sousa, J., y Alcoforado, J. (2023). El proyecto de vida en la secundaria: Dialogando sobre el estudiante protagonista. En *La conexión entre la experiencia, desarrollo multidisciplinario para el futuro*. Seven Editora – Brasil. <https://sevenpubl.com.br/editora/article/view/2086>
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma, Vicerrectorado de Investigación – Perú. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/1480>
- Sánchez, J. (2023). *Estudio piloto para propuesta de mejora de programas de intervención en inteligencia emocional en el ámbito de la formación para el empleo* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/26799>
- Sarmiento Pavas, D. (2015). Las competencias en la formación del profesional contable: Una revisión de las posturas institucionales y educativas en Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 25(2), 83-94. <https://doi.org/10.18359/rfce.3071>
- Seijas, F. (2006). *Investigación por muestreo*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.
- Scheaffer, R., Mendenhall, W., y Ott, R. (2006). *Elementary survey sampling* (6th ed.). Thomson Brooks/Cole.
- Schunk, D. y DiBenedetto, M. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
- Sierra, J. (2020). *Análisis de la transformación de los programas curriculares de Contaduría Pública en Colombia a partir de la convergencia a las NIIF y las NIA: Estudio de caso en seis programas de calidad* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia.
- Spencer, L., y Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley & Sons – Estados Unidos.

- Student. (1908). The probable error of a mean. *Biometrika*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.1093/biomet/6.1.1>
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Tabachnick, B., y Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6ta ed.). Pearson Education – Estados Unidos.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica* (4ta ed.). Editorial Limusa – Noriega Editores – México.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*, 56, 20–30.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2da ed.). ECOE Ediciones – Colombia.
- Tronto, J. C. (2020). *¿Riesgo o cuidado?* (M. Costa, Trad.). Fundación Medifé Edita – Argentina.
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.
- NESCO. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL]. (2025). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (7ma ed.). FEDUPEL – Venezuela.
- Valencia, J. (2020). La dimensión socio-afectiva y su trascendencia en la vida del niño. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 12(2), e09. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662020000200009
- Ward, J. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association*, 58(301), 236–244. <https://doi.org/10.1080/01621459.1963.10500845>
- World Bank. (2022). *Colombia – Report on the Observance of Standards and Codes (ROSC) on Accounting and Auditing*. World Bank Group, Centre for Financial Reporting Reform – Estados Unidos. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099405005272223340> (Diagnóstico realizado durante 2021).
- World Economic Forum. (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. World Economic Forum – Suiza. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ANEXOS

ANEXO A-1

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS DIRIGIDO A LOS CONTADORES PÚBLICOS EN FORMACIÓN

Estimado(a) estudiante:

Por la presente, le invitamos a participar voluntariamente en el diligenciamiento del instrumento anexo, cuyo propósito es recabar información sobre el nivel de desarrollo de las competencias socioafectivas de los contadores públicos en formación del Programa de Contaduría Pública.

La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos y forma parte de la investigación titulada: “LINEAMIENTOS TEÓRICOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS EN CONTADORES PÚBLICOS EN FORMACIÓN BASADO EN ESTÁNDARES INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN CONTABLE (IES 3-4)”, desarrollada como requisito para optar al título de Doctor en Educación.

Es importante señalar que no existen respuestas correctas ni incorrectas. Se solicita responder con la mayor sinceridad posible, de acuerdo con su experiencia académica. La información suministrada será tratada de manera confidencial y anónima, garantizando el respeto a su identidad y a sus opiniones.

Su participación es de gran valor, ya que contribuirá al fortalecimiento de los procesos formativos y a la mejora de la calidad de la educación contable.

Agradecemos de antemano su colaboración.

INSTRUCCIONES

Lea atentamente cada pregunta y seleccione **una sola alternativa** marcando con una (X) la opción que mejor represente su experiencia académica.

Las respuestas se valoran mediante una **escala tipo Likert**, de acuerdo con la siguiente correspondencia:

5 = Siempre | 4 = Casi siempre | 3 = A veces | 2 = Casi nunca | 1 = Nunca

No existen respuestas correctas o incorrectas. Responda con sinceridad, ya que la información suministrada será tratada de forma **confidencial** y utilizada únicamente con fines académicos.

CUESTIONARIO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	POR FAVOR SELECCIONE UNO DE LOS SEMESTRES AQUÍ PRESENTES					
	3	4	5	6	7	8

ITEMS	PREGUNTAS	1 = Nunca	2 = Casi nunca	3 = A veces	4 = Casi siempre	5 = Siempre
1	¿Identifica usted con facilidad las emociones que experimenta (frustración, ansiedad, satisfacción) cuando trabaja en actividades contables complejas tales como elaboración de estados financieros o análisis de transacciones?					
2	¿Reconoce usted cómo sus estados emocionales (estrés, cansancio, entusiasmo) afectan su desempeño en la realización de trabajos contables, tributarios o de auditoría?					
3	¿Mantiene usted la calma y el control emocional cuando enfrenta errores significativos en sus cálculos contables, registros o interpretaciones de normativa tributaria durante las clases o evaluaciones?					
4	¿Logra usted gestionar la ansiedad o presión cuando debe cumplir con múltiples entregas académicas simultáneas sin que esto afecte negativamente la calidad de su trabajo?					
5	¿Confía usted en su capacidad para resolver problemas contables complejos sin necesidad de supervisión constante del docente?					
6	¿Se siente usted capaz de defender técnicamente sus criterios profesionales ante situaciones ambiguas en materia contable o tributaria?					
7	¿Asume usted la responsabilidad de verificar y corregir sus errores en trabajos contables sin que el docente tenga que señalarlos?					
8	¿Busca usted de manera autónoma información adicional más allá de lo asignado por el docente para profundizar en los temas contables?					
9	¿Experimenta usted satisfacción o interés genuino al resolver problemas contables complejos independientemente de la calificación que pueda obtener?					
10	¿Persiste usted en la búsqueda de soluciones cuando enfrenta dificultades en la comprensión de conceptos contables?					
ITEMS	PREGUNTAS	1 = Nunca	2 = Casi nunca	3 = A veces	4 = Casi siempre	5 = Siempre
11	¿Explica usted con claridad conceptos contables, tributarios o de auditoría a sus compañeros cuando trabajan en actividades académicas grupales?					

12	¿Comunica usted de manera oportuna y precisa información relevante a los miembros de su equipo de trabajo cuando realizan proyectos contables colaborativos?					
13	¿Contribuye usted activamente al logro de los objetivos del equipo en trabajos contables grupales?					
14	¿Comprende usted y respeta las diferentes perspectivas de sus compañeros cuando trabajan en equipo en proyectos contables?					
15	¿Asume usted roles de coordinación o dirección en trabajos grupales contables (asignación de tareas, seguimiento de avances, integración de resultados), facilitando que el equipo alcance sus objetivos de manera organizada y eficiente?					
16	¿Aborda usted los desacuerdos o conflictos que surgen en trabajos en equipo de manera constructiva?					
ITEMS	PREGUNTAS	1 = Nunca	2 = Casi nunca	3 = A veces	4 = Casi siempre	5 = Siempre
17	¿Planifica usted con anticipación la realización de sus trabajos contables en lugar de realizarlos en el último momento?					
18	¿Entrega usted sus trabajos académicos dentro de los plazos establecidos sin necesidad de solicitar prórrogas?					
19	¿Mantiene usted organizados y accesibles sus apuntes, documentos de soporte y materiales de estudio?					
20	¿Aprovecha usted eficientemente los recursos disponibles en la universidad para desarrollar sus trabajos académicos?					
21	¿Se adapta usted con facilidad cuando el docente modifica la metodología de trabajo en las asignaturas contables?					
22	¿Ajusta usted sus estrategias de estudio o de trabajo cuando los resultados obtenidos no son los esperados?					
23	¿Analiza usted críticamente la información financiera y contable antes de utilizarla en sus trabajos académicos?					
24	¿Cuestiona usted constructivamente las afirmaciones o conclusiones presentadas en clase cuando detecta inconsistencias técnicas o normativas?					
25	¿Evalúa usted diferentes alternativas técnicas antes de tomar decisiones en la resolución de casos contables académicos?					
26	¿Fundamenta usted sus decisiones profesionales en trabajos académicos con base en evidencia normativa sólida?					

ANEXO A-2

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Cartagena de Indias D. T. y C., ____ de _____ de 2024

Doctor(a):

Presente.

Estimado(a) Doctor(a):

Reciba un cordial saludo. Por medio de la presente, me dirijo a usted para solicitar su valiosa colaboración como experto validador del instrumento de recolección de datos de mi investigación doctoral.

Actualmente me encuentro desarrollando mi tesis doctoral titulada: "***Lineamientos Teóricos Para el Desarrollo de Competencias Socioafectivas en Contadores Públicos en Formación Basados en Estándares Internacionales de Educación Contable (IES 3-4)***", bajo la tutoría de la Dra. Mónica Peñaloza, en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

El objetivo general de esta investigación es formular lineamientos teóricos para el fortalecimiento de las competencias socioafectivas en la formación de contadores públicos, basados en los Estándares Internacionales de Educación Contable (IES 3-4). Para ello, he diseñado un cuestionario de 26 ítems que mide tres dimensiones: competencias intrapersonales, interpersonales y organizacionales.

Considerando su amplia trayectoria académica y profesional en su área, solicito respetuosamente su participación como experto validador del instrumento mencionado. Su criterio especializado será fundamental para garantizar la pertinencia, la claridad, la coherencia y la suficiencia de los ítems propuestos.

Adjunto a la presente encontrará:

1. Formato de validación por juicio de expertos
2. Cuestionario completo (26 ítems)
3. Objetivos de la investigación
4. Matriz de operacionalización de variables
5. Ficha técnica del instrumento

Agradecería enormemente que pudiera proporcionarme sus observaciones y recomendaciones en un plazo de 7 días a partir de la recepción de esta carta. En caso de requerir información adicional o aclaraciones sobre algún aspecto de la investigación, quedo a su entera disposición. Puede enviar el formato completado a mi correo electrónico: Shirlyhernandezm@gmail.com o contactarme al teléfono 310 4104065.

Agradezco de antemano su tiempo y su valiosa contribución a mi investigación doctoral. Su experticia será un aporte fundamental para garantizar la validez y confiabilidad del instrumento.

Atentamente,

Shirli Lucía Hernández Martínez

Doctoranda en Educación

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Shirlyhernandezm@gmail.com

310 4104065

ANEXO A-3

FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO	Cuestionario de Competencias Socioafectivas en contadores públicos en formación del programa de Contaduría Pública
AUTORA	Shirli Lucía Hernández Martínez
OBJETIVO	LINEAMIENTOS TEÓRICOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS EN CONTADORES PÚBLICOS EN FORMACIÓN BASADO EN ESTÁNDARES INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN CONTABLE (IES 3-4)
POBLACIÓN OBJETIVO	Estudiantes de 3° a 8° semestre del programa de Contaduría Pública
TIPO DE INSTRUMENTO	Cuestionario tipo Likert de autorreporte
NÚMERO DE ÍTEMS	26 ítems
DIMENSIONES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias Intrapersonales (15 ítems) 2. Competencias Interpersonales (6 ítems) 3. Competencias Organizacionales (5 ítems)
ESCALA	Likert de 5 puntos: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Frecuentemente, (5) Siempre
TIEMPO DE APLICACIÓN	15-20 minutos aproximadamente
VALIDEZ	Validado por juicio de 5 expertos (3 Doctores en Educación + 1 Contadores Públicos PhD en Administración y 1 Psicóloga PhD)
CONFIABILIDAD	<p>Alfa de Cronbach = 0.87 (Excelente)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión 1: $\alpha = 0.84$ • Dimensión 2: $\alpha = 0.86$ • Dimensión 3: $\alpha = 0.82$
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia Emocional (Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997) • Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1986) • Teoría Humanista (Rogers, 1961) • Estándares IES 3-4 de IFAC (2019)
APLICACIÓN	Individual o colectiva (en el aula).
CALIFICACIÓN	<p>Sumatoria por dimensión y promedio general (escala 1-5)</p> <p>Baremo de interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4.21 - 5.00 Muy Alto • 3.41 - 4.20 Alto • 2.61 - 3.40 Medio • 1.81 - 2.60 Bajo • 1.00 - 1.80 Muy Bajo

ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO

DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS
1. Competencias Intrapersonales	<ul style="list-style-type: none">• Motivación Intrínseca• Autorregulación Emocional• Autoconciencia• Responsabilidad• Autoeficacia	1-15
2. Competencias Interpersonales	<ul style="list-style-type: none">• Empatía• Trabajo en Equipo• Comunicación Efectiva	16-21
3. Competencias Organizacionales	<ul style="list-style-type: none">• Adaptabilidad• Toma de Decisiones• Pensamiento Crítico	22-26

INSTRUCCIONES DE CALIFICACIÓN Y ANÁLISIS

1. PUNTUACIÓN POR ÍTEM:

Cada ítem se puntúa de 1 a 5 según la escala de Likert. No hay ítems invertidos.

2. CÁLCULO DE PUNTUACIONES:

- Dimensión 1: Promedio de ítems 1-15
- Dimensión 2: Promedio de ítems 16-21
- Dimensión 3: Promedio de ítems 22-26
- Puntuación Total: Promedio de las 3 dimensiones

3. INTERPRETACIÓN:

Comparar el promedio obtenido con el estándar del IES (4.0). Una brecha negativa indica la necesidad de fortalecimiento.

I. DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

Nombre: _____

Título académico: _____

Especialidad: _____

Institución: _____

II. CRITERIOS DE EVALUACIÓN (Escala 1-5)

P = Pertinencia | C = Claridad | Co = Coherencia | S = Suficiencia

DIMENSIÓN 1: COMPETENCIAS INTRAPERSONALES	ITEMS	PREGUNTAS	P	C	Co	S
Indicador 1.1 Autoconciencia emocional	1	¿Identifica usted con facilidad las emociones que experimenta (frustración, ansiedad, satisfacción) cuando trabaja en actividades contables complejas tales como elaboración de estados financieros o análisis de transacciones?				
	2	¿Reconoce usted cómo sus estados emocionales (estrés, cansancio, entusiasmo) afectan su desempeño en la realización de trabajos contables, tributarios o de auditoría?				
Indicador 1.2 Autorregulación emocional	3	¿Considera que usted puede mantener la calma y el control emocional cuando enfrenta errores significativos en sus cálculos contables, registros o interpretaciones de normativa tributaria durante las clases o evaluaciones?				
	4	¿Logra usted gestionar la ansiedad o presión cuando debe cumplir con múltiples entregas académicas simultáneas sin que esto afecte negativamente la calidad de su trabajo?				
Indicador 1.3 Autoconfianza y escepticismo profesional	5	¿Confía usted en su capacidad para resolver problemas contables complejos sin necesidad de supervisión constante del docente?				
	6	¿Se siente usted capaz de defender técnicamente sus criterios profesionales ante situaciones ambiguas en materia contable o tributaria?				
Indicador 1.4 Responsabilidad y autoaprendizaje	7	¿Asume usted la responsabilidad de verificar y corregir sus errores en trabajos contables sin que el docente tenga que señalarlos?				
	8	¿Busca usted de manera autónoma información adicional más allá de lo asignado por el docente para profundizar en los temas contables?				
Indicador 1.5 Motivación intrínseca	9	¿Experimenta usted satisfacción o interés genuino al resolver problemas contables complejos independientemente de la calificación que pueda obtener?				

	10	¿Persiste usted en la búsqueda de soluciones cuando enfrenta dificultades en la comprensión de conceptos contables?				
DIMENSIÓN 2: COMPETENCIAS INTERPERSONALES	ITEMS	PREGUNTAS				
Indicador 2.1 Comunicación efectiva	11	¿Explica usted con claridad conceptos contables, tributarios o de auditoría a sus compañeros cuando trabajan en actividades académicas grupales?				
	12	¿Comunica usted de manera oportuna y precisa información relevante a los miembros de su equipo de trabajo cuando realizan proyectos contables colaborativos?				
Indicador 2.2 Trabajo en equipo y cooperación	13	¿Considera que contribuye activamente al logro de los objetivos del equipo en trabajos contables grupales?				
Indicador 2.3 Empatía y conciencia social	14	¿Comprende usted y respeta las diferentes perspectivas de sus compañeros cuando trabajan en equipo en proyectos contables?				
Indicador 2.4 Liderazgo	15	¿Asume usted roles de coordinación o dirección en trabajos grupales contables (asignación de tareas, seguimiento de avances, integración de resultados), facilitando que el equipo alcance sus objetivos de manera organizada y eficiente?				
Indicador 2.5 Negociación y resolución de conflictos	16	¿Aborda usted los desacuerdos o conflictos que surgen en trabajos en equipo de manera constructiva?				
DIMENSIÓN 3: COMPETENCIAS ORGANIZACIONALES	ITEMS	PREGUNTAS				
Indicador 3.1 Gestión del tiempo y planificación	17	¿Planifica usted con anticipación la realización de sus trabajos contables en lugar de realizarlos en el último momento?				
	18	¿Entrega usted sus trabajos académicos dentro de los plazos establecidos sin necesidad de solicitar prórrogas?				
Indicador 3.2 Organización y manejo de recursos	19	¿Mantiene usted organizados y accesibles sus apuntes, documentos de soporte y materiales de estudio?				
	20	¿Aprovecha usted eficientemente los recursos disponibles en la universidad para desarrollar sus trabajos académicos?				
Indicador 3.3 Adaptabilidad y flexibilidad	21	¿Se adapta usted con facilidad cuando el docente modifica la metodología de trabajo en las asignaturas contables?				

	22	¿Ajusta usted sus estrategias de estudio o de trabajo cuando los resultados obtenidos no son los esperados?				
Indicador 3.4 Pensamiento crítico	23	¿Analiza usted críticamente la información financiera y contable antes de utilizarla en sus trabajos académicos?				
	24	¿Cuestiona usted constructivamente las afirmaciones o conclusiones presentadas en clase cuando detecta inconsistencias técnicas o normativas?				
Indicador 3.5 Toma de decisiones	25	¿Evalúa usted diferentes alternativas técnicas antes de tomar decisiones en la resolución de casos contables académicos?				
	26	¿Fundamenta usted sus decisiones profesionales en trabajos académicos con base en evidencia normativa sólida?				

III. VALORACIÓN GENERAL

- () Aprobado sin modificaciones
- () Aprobado con modificaciones menores
- () Requiere modificaciones mayores

IV. OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES

Firma: _____ Fecha: _____

ANEXO A-4

CUESTIONARIO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

ITEMS	PREGUNTAS	1 = Nunca	2 = Casi nunca	3 = A veces	4 = Casi siempre	5 = Siempre
1	¿Identifica usted con facilidad las emociones que experimenta (frustración, ansiedad, satisfacción) cuando trabaja en actividades contables complejas tales como elaboración de estados financieros o análisis de transacciones?					
2	¿Reconoce usted cómo sus estados emocionales (estrés, cansancio, entusiasmo) afectan su desempeño en la realización de trabajos contables, tributarios o de auditoría?					
3	¿Considera que usted puede mantener la calma y el control emocional cuando enfrenta errores significativos en sus cálculos contables, registros o interpretaciones de normativa tributaria durante las clases o evaluaciones?					
4	¿Logra usted gestionar la ansiedad o presión cuando debe cumplir con múltiples entregas académicas simultáneas sin que esto afecte negativamente la calidad de su trabajo?					
5	¿Confía usted en su capacidad para resolver problemas contables complejos sin necesidad de supervisión constante del docente?					
6	¿Se siente usted capaz de defender técnicamente sus criterios profesionales ante situaciones ambiguas en materia contable o tributaria?					
7	¿Asume usted la responsabilidad de verificar y corregir sus errores en trabajos contables sin que el docente tenga que señalarlos?					
8	¿Busca usted de manera autónoma información adicional más allá de lo asignado por el docente para profundizar en los temas contables?					
9	¿Experimenta usted satisfacción o interés genuino al resolver problemas contables complejos independientemente de la calificación que pueda obtener?					
10	¿Persiste usted en la búsqueda de soluciones cuando enfrenta dificultades en la comprensión de conceptos contables?					
ITEMS	PREGUNTAS	1 = Nunca	2 = Casi nunca	3 = A veces	4 = Casi siempre	5 = Siempre

11	¿Explica usted con claridad conceptos contables, tributarios o de auditoría a sus compañeros cuando trabajan en actividades académicas grupales?					
12	¿Comunica usted de manera oportuna y precisa información relevante a los miembros de su equipo de trabajo cuando realizan proyectos contables colaborativos?					
13	¿Considera que contribuye activamente al logro de los objetivos del equipo en trabajos contables grupales?					
14	¿Comprende usted y respeta las diferentes perspectivas de sus compañeros cuando trabajan en equipo en proyectos contables?					
15	¿Asume usted roles de coordinación o dirección en trabajos grupales contables (asignación de tareas, seguimiento de avances, integración de resultados), facilitando que el equipo alcance sus objetivos de manera organizada y eficiente?					
16	¿Aborda usted los desacuerdos o conflictos que surgen en trabajos en equipo de manera constructiva?					
ITEMS	PREGUNTAS	1 = Nunca	2 = Casi nunca	3 = A veces	4 = Casi siempre	5 = Siempre
17	¿Planifica usted con anticipación la realización de sus trabajos contables en lugar de realizarlos en el último momento?					
18	¿Entrega usted sus trabajos académicos dentro de los plazos establecidos sin necesidad de solicitar prórrogas?					
19	¿Mantiene usted organizados y accesibles sus apuntes, documentos de soporte y materiales de estudio?					
20	¿Aprovecha usted eficientemente los recursos disponibles en la universidad para desarrollar sus trabajos académicos?					
21	¿Se adapta usted con facilidad cuando el docente modifica la metodología de trabajo en las asignaturas contables?					
22	¿Ajusta usted sus estrategias de estudio o de trabajo cuando los resultados obtenidos no son los esperados?					
23	¿Analiza usted críticamente la información financiera y contable antes de utilizarla en sus trabajos académicos?					
24	¿Cuestiona usted constructivamente las afirmaciones o conclusiones presentadas en clase cuando detecta inconsistencias técnicas o normativas?					
25	¿Evalúa usted diferentes alternativas técnicas antes de tomar decisiones en la resolución de casos contables académicos?					
26	¿Fundamenta usted sus decisiones profesionales en trabajos académicos con base en evidencia normativa sólida?					

ANEXO A – 5

SÍNTESIS DE LA VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

N°	NOMBRE DEL VALIDADOR(A)	ÚLTIMO TÍTULO ALCANZADO	LUGAR DE TRABAJO	OBSERVACIONES
1	Dr. Nerwis Martínez Mujica	Doctor en Innovaciones Educativas.	Universidad Yacambú.	Ajustar ítems comentados.
2	Dr. LUIS FERNANDO LANDAZURY VILLALBA.	Doctor en Administración de Negocios. Contador Publico	Universidad Simón Bolívar – Barranquilla - Colombia	Sin comentarios.
3	Dra. María Ch. González Pineda	Doctora en educación.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador. IMPM. Zulia	Se recomienda mejorar el cuadro de operacionalización de las variables, dimensiones e indicadores, ya que se repiten dimensiones en los indicadores.
4	Dra. Carmen Molinares Brito	Doctora en Ciencias sociales Psicóloga.	Universidad del Sinú – Seccional Cartagena – Colombia.	Ajustar ítems comentados.
5	Dr. Manuel Salvador Machado Viloria	Doctor en Ciencias de la Educación	Universidad Privada Dr. Rafael Bellosillo Chacín (URBE) (Venezuela).	Evitar esta palabra (Considera) ya que indica tendenciosidad a respuesta dicotómica.

ANEXO A – 6

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH

La confiabilidad del instrumento se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (α), el cual mide la consistencia interna de una escala a través de la correlación promedio entre los ítems que la componen. Este coeficiente oscila entre 0 y 1, donde los valores más cercanos a 1 indican una mayor confiabilidad.

Según George y Mallery (2003), los valores del Alfa de Cronbach se interpretan de la siguiente manera:

- $\alpha > 0.9$: Excelente
- $\alpha > 0.8$: Bueno
- $\alpha > 0.7$: Aceptable
- $\alpha > 0.6$: Cuestionable
- $\alpha > 0.5$: Pobre
- $\alpha < 0.5$: Inaceptable

I. CONFIABILIDAD GENERAL DEL INSTRUMENTO

ESTADÍSTICO	VALOR	INTERPRETACIÓN
Alfa de Cronbach	0.870	Bueno
Número de ítems	26	-
Tamaño de muestra (N)	77	-

II. CONFIABILIDAD POR DIMENSIÓN

DIMENSIÓN	Nº ÍTEMS	ALFA (α)	INTERPRETACIÓN
1. Competencias Intrapersonales	15	0.842	Bueno
2. Competencias Interpersonales	6	0.863	Bueno
3. Competencias Organizacionales	5	0.821	Bueno

III. ESTADÍSTICOS DE LOS ÍTEMS

ÍTEM	MEDIA	D.E.	CORR. ÍTEM-TOTAL	α SI SE ELIMINA
Ítem 1	3.18	1.12	0.520	0.868
Ítem 2	3.25	1.08	0.580	0.866
Ítem 3	3.42	1.15	0.510	0.869
Ítem 4	3.08	1.21	0.640	0.864
Ítem 5	3.16	1.18	0.620	0.865
Ítem 6	3.29	1.14	0.590	0.866
Ítem 7	3.22	1.16	0.560	0.867
Ítem 8	3.14	1.19	0.610	0.865
Ítem 9	3.35	1.11	0.540	0.868
Ítem 10	3.45	1.09	0.490	0.870
Ítem 11	3.38	1.13	0.530	0.868
Ítem 12	3.27	1.17	0.550	0.867
Ítem 13	3.19	1.22	0.600	0.865
Ítem 14	3.31	1.10	0.570	0.867
Ítem 15	3.26	1.15	0.580	0.866
Ítem 16	3.48	1.07	0.630	0.864
Ítem 17	3.33	1.14	0.610	0.865
Ítem 18	3.52	1.05	0.590	0.866
Ítem 19	3.46	1.09	0.620	0.865
Ítem 20	3.41	1.12	0.570	0.867
Ítem 21	3.37	1.13	0.560	0.867
Ítem 22	3.28	1.16	0.540	0.868
Ítem 23	3.24	1.18	0.550	0.867
Ítem 24	2.95	1.25	0.670	0.863

Ítem 25	2.88	1.28	0.690	0.862
Ítem 26	2.92	1.26	0.680	0.863

Nota: D.E. = Desviación Estándar; Corr. Ítem-Total = Correlación corregida del ítem con el total de la escala.

ANEXO A-7



Shirli Lucía Hernández Martínez es contadora pública y especialista en finanzas de la Universidad de Cartagena, especialista en gerencia tributaria y candidata a doctora en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Cuenta con formación complementaria en Normas Internacionales de Información Financiera y de Aseguramiento, así como una trayectoria académica y profesional orientada al fortalecimiento de la educación contable, la gestión financiera y la investigación aplicada. En el ámbito académico, cuenta con una amplia trayectoria en educación superior como docente de tiempo completo y catedrática en instituciones universitarias de Cartagena, entre ellas la Universidad del Sinú, la Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo – TECNAR, la Corporación Universitaria Rafael Núñez y la Universidad Autónoma de Nariño. Actualmente se desempeña como Coordinadora de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables y hace parte del grupo de investigación FACEAC, clasificado en categoría A por Minciencias. Su producción académica incluye publicaciones en revistas científicas y capítulos de libro relacionados con educación contable, gestión empresarial, trabajo decente, clima organizacional y beneficios tributarios aplicados a las pymes del sector hotelero. Asimismo, ha participado como ponente y asistente en congresos, foros y encuentros académicos nacionales e internacionales en las áreas de contabilidad, finanzas, investigación y educación superior. Su perfil integra experiencia profesional, formación investigativa y gestión académica en el campo de la contaduría pública y la educación universitaria.


Shirli Lucía Hernández Martínez
C.C. 22.809.719 de Cartagena, Bolívar

ANEXO A-8



Tutora: Dra. Zaida Delfina Ugueto Escobar

Maestra de Educación Primaria (Escuela Normal Miguel Antonio Caro). Profesora en la Especialidad de Orientación y Educación (Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas). Especialización en Orientación (UPEL-IPC). Especialización en Gerencia Pública (Instituto Venezolano de Planificación). Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez). Doctorado en Educación (UPEL – Instituto Pedagógico de Maracay). Postdoctorado en Gestión del Conocimiento (UPEL- Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio). Coordinadora del Programa de Preparadores. Coordinadora del Subprograma de Orientación Educativa en el IMPM. Docente de Pregrado, Maestría y Doctorado a nivel nacional e internacional. Jurado y Tutora de Trabajos de Especialización, Maestría y Doctorado a nivel nacional e internacional. Jurado Evaluador de Trabajos de Ascenso del Personal Académico en Instituciones Universitarias. Jurado de Concursos de Oposición en Instituciones Universitarias. Miembro de la Comisión Nacional Revisora de Expedientes. Representante Profesoral ante el Consejo Académico, Delegada Nacional de APROUPEL. Docente ordinario. Investigadora Activa. Secretaria del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio - Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2018 – 2024). Cargo actual: Subdirectora de Extensión del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio - Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2024-2026). Categoría Académica: Titular. Dedicación Exclusiva. Tesis Doctoral Shirli Hernández_UPEL