



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CONTABILIDAD Y AUDITORÍA
CARRERA DE CONTABILIDAD Y AUDITORÍA

**Proyecto de Investigación, previo a la obtención del Título de Licenciada en
Contabilidad y Auditoría**

Tema:

**“Visión del perfil de egreso de los estudiantes de la Carrera de Contabilidad
y Auditoría de la UTA. Una aproximación al modelamiento matemático”**

Autora: López Mejía, Marcela Emilia

Tutor: Dr. Mantilla Falcón, Luis Marcelo Mg.

**Ambato – Ecuador
2026**

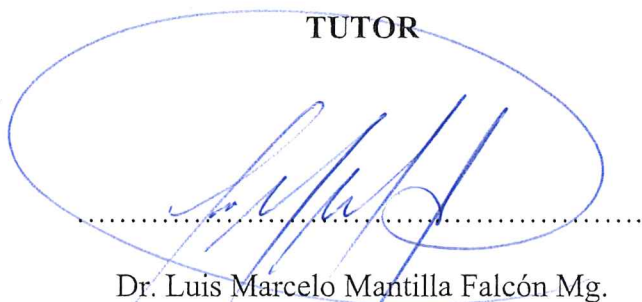
APROBACIÓN DEL TUTOR

Yo, Dr. Luis Marcelo Mantilla Falcón Mg. con cédula de identidad No. 0501648521, en mi calidad de Tutor del Proyecto de Investigación sobre el tema: **“VISIÓN DEL PERFIL DE EGRESO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CONTABILIDAD Y AUDITORÍA DE LA UTA. UNA APROXIMACIÓN AL MODELAMIENTO MATEMÁTICO”**, desarrollado por Marcela Emilia López Mejía, de la Carrera de Contabilidad y Auditoría, modalidad presencial, considero que dicho informe investigativo reúne los requisitos, tanto técnicos como científicos y corresponde a las normas establecidas en el Instructivo del Reglamento para la Titulación de Grado en la Universidad Técnica de Ambato.

Por lo tanto, autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente, para que sea sometido a evaluación por los profesores calificadores designados por el H. Consejo Directivo de la Facultad.

Ambato, Enero 2026

TUTOR



Dr. Luis Marcelo Mantilla Falcón Mg.

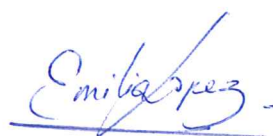
C.I. 050164852-1

AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, Marcela Emilia López Mejía con cédula de identidad No. 1805203047, tengo a bien indicar que los criterios emitidos en el Proyecto de Investigación, bajo el tema: **“VISIÓN DEL PERFIL DE EGRESO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CONTABILIDAD Y AUDITORÍA DE LA UTA. UNA APROXIMACIÓN AL MODELAMIENTO MATEMÁTICO”**, también los contenidos presentados, ideas, análisis, síntesis de datos, conclusiones, son de exclusiva responsabilidad de mi persona, como autora de este Proyecto de Investigación.

Ambato, Enero 2026

AUTORA



.....

Marcela Emilia López Mejía

C.I. 180520304-7

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Técnica de Ambato, para que haga de este Proyecto de Investigación, un documento disponible para su lectura consulta y procesos de investigación.

Cedo los derechos en línea patrimoniales de mi Proyecto de Investigación, con fines de difusión pública; además, apruebo la reproducción de este Proyecto de Investigación, dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial, y se realice respetando mis derechos de autora.

Ambato, Enero 2026

AUTORA



Marcela Emilia López Mejía

C.I. 180520304-7

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

El Tribunal de Grado, aprueba el Proyecto de Investigación, sobre el tema: **“VISIÓN DEL PERFIL DE EGRESO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CONTABILIDAD Y AUDITORÍA DE LA UTA. UNA APROXIMACIÓN AL MODELAMIENTO MATEMÁTICO”**, elaborado por Marcela Emilia López Mejía estudiante de la Carrera de Contabilidad y Auditoría, el mismo que guarda conformidad con las disposiciones reglamentarias emitidas por la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

Ambato, Enero 2026



Dr. Carlos Alberto Barreno Córdova Mg.

PRESIDENTE



Dr. Germán Salazar Mg.

MIEMBRO CALIFICADOR



Ing. Roberto Valencia Mg.

MIEMBRO CALIFICADOR

DEDICATORIA

A mi madre, que con su esfuerzo y lucha diaria me ha demostrado que los sueños se alcanzan con valentía, disciplina y perseverancia. Gracias por ser mi ejemplo, mi guía, la fuerza que me impulsa a seguir y gracias por creer y confiar en mí.

A mi hermano, gracias por tu compañía sincera y por ser ese apoyo silencioso que siempre aparece cuando más lo necesito. Tu forma de estar en mi vida me ha dado fuerza incluso en mis días más difíciles.

A mis abuelitos, quienes con su sabiduría, ternura y palabras de impulso han guiado mi camino. Sus abrazos y enseñanzas han sido muy oportunas en cada etapa de mi vida.

Y a mi padre, que desde el cielo sigue alumbrando mis pasos. Su recuerdo vive en cada logro y en cada momento importante de mi vida, esto es por y para él.

A mi familia, les dedico este esfuerzo, porque sin su apoyo, nada de esto habría sido posible.

Gracias por creer en mí, por acompañarme con paciencia y por enseñarme que los sueños sí se construyen con esfuerzo y corazón.

Marcela Emilia López Mejía

AGRADECIMIENTO

A mi madre, Adita, gracias por tu lucha incansable y tu esfuerzo que nunca se detiene. Gracias por ser mi guía, mi fortaleza y el refugio seguro al que siempre puedo volver, estuviste en cada caída, sostuviste mis manos y secaste mis lágrimas cuando sentí que ya no podía más. Gracias por creer en mí incluso en los momentos en que yo misma dudé, por no soltarme nunca y por enseñarme, con tu ejemplo, que la valentía se construye todos los días. Sin tu amor, tu paciencia y tu empuje constante, nada de esto habría sido posible. Este logro, este sueño y este trabajo llevan tu nombre en cada línea.

A mi hermano Marcelo, que, aunque no siempre expresa su cariño con palabras, ha estado presente en cada etapa de este camino a su manera. Tu apoyo silencioso, constante y firme ha sido un pilar importante durante este proceso. Gracias por acompañarme, por creer en mí sin necesidad de decirlo gracias por ser mi mayor ejemplo de vida.

A mis abuelitos, Jaime y Beatriz, gracias por su cariño, por su paciencia y por enseñarme que el esfuerzo y la perseverancia son la verdadera llave para alcanzar cualquier meta. Desde mi infancia me criaron con amor, valores y una ternura que ha marcado cada etapa de mi vida. Todo lo que soy lleva un pedacito de ustedes, porque crecí bajo su guía, su ejemplo y sus abrazos que siempre fueron mi hogar.

A mi padre, Rafael, sé que desde el cielo me cuidas y me bendices cada día. Este logro también es tuyo; ojalá te llene de orgullo, así como yo me siento orgullosa de ser tu hija. Gracias por enseñarme, incluso en tu ausencia, a ser fuerte, a no rendirme y a seguir caminando con amor y valentía.

A mi querida familia macabea Patty, Favio, Janis, Rafa y Sole, gracias por llegar a mi vida en el momento más oportuno. Gracias por su apoyo, su compañía y por estar durante este peldaño. Gracias por su amor, cariño y sobre todo por hacerme feliz siempre, los llevo en mi corazón con profunda gratitud.

A mi querido Dr. Tito Mayorga, gracias por su apoyo constante, por cada enseñanza y por demostrarme con su ejemplo que la humildad engrandece a las personas. Gracias por abrirme las puertas de su hogar y hacerme sentir parte de su familia. Sus consejos y calidad humana dejaron una huella profunda en mi formación personal y profesional, la cual llevaré siempre conmigo.

Al Economista Nelson Lascano, gracias por acompañarme a lo largo de este proceso, por no dejarme sola y por estar siempre dispuesto a brindarme su apoyo con paciencia y compromiso. Su guía y palabras de aliento fueron fundamentales para seguir adelante.

A mi querido tutor y tocayo, Dr. Marcelito Mantilla, gracias por cada enseñanza, por su paciencia, por exigirme siempre dar lo mejor de mí y por guiarme en la elaboración de este trabajo. Gracias, de corazón, por tanto.

A mis amigos Vane, Olí, Richie, Nao y Clarita, gracias por cada semestre compartido, por las risas dentro y fuera del aula y por el apoyo que nos brindamos en cada etapa de la carrera. Gracias por los momentos de alegría, por las palabras de ánimo en los días difíciles y por convertirse en una parte fundamental de esta etapa tan especial de mi vida. Llevo conmigo cada recuerdo y aprendizaje que compartimos, los cuales hicieron de este camino una experiencia inolvidable.

Marcela Emilia López Mejía

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

CONTENIDO	PÁGINA
A. PÁGINAS PRELIMINARES	
PORTADA.....	i
APROBACIÓN DEL TUTOR.....	ii
AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	iii
DERECHOS DE AUTOR	iv
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO	v
DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO	vii
ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS.....	ix
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
RESUMEN EJECUTIVO	xiii
ABSTRACT.....	xiv
B. CONTENIDOS	
CAPÍTULO I	1
INTRODUCCIÓN	1
1.1 Descripción del problema	1
1.2 Justificación.....	5
1.3 Objetivos	11
CAPÍTULO II	12
MARCO TEÓRICO	12
2.1 Revisión de literatura	12
2.2. Hipótesis y/o preguntas de investigación	27
CAPÍTULO III	29
METODOLOGÍA	29

3.1 Recolección de la información	29
3.2 Tratamiento de la información	39
3.3 Operacionalización de las variables	54
CAPÍTULO IV	59
RESULTADOS.....	59
4.1 Resultados y discusión	59
4.2 Verificación de la hipótesis o fundamentación de las preguntas de investigación	91
CAPÍTULO V.....	93
CONCLUSIONES.....	93
5.1 Conclusiones	93
5.2 Limitaciones del estudio	94
5.3 Futuras temáticas de investigación.....	94
C. MATERIALES DE REFERENCIA	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
ANEXOS	104

ÍNDICE DE TABLAS

CONTENIDO	PÁGINA
Tabla 1 Número de estudiantes por paralelo	29
Tabla 2 Porcentaje de efectividad de respuestas	31
Tabla 3 Alfa de Cronbach	36
Tabla 4 Medidas de Tendencia Central.....	40
Tabla 5 Medidas de Dispersión.....	41
Tabla 6 Medidas de Forma.....	42
Tabla 7 Medidas de Posición	44
Tabla 8 Grado de relación según (Rho) Spearman	46
Tabla 9 Evaluación del Modelo Global.....	51
Tabla 10 Operacionalización de las variables	54
Tabla 11 Estado civil.....	61
Tabla 12 Semestre que cursan los encuestados	62
Tabla 13 Sector de desempeño.....	64
Tabla 14 Competencias contables	66
Tabla 15 Perfil de egreso.....	69
Tabla 16 Competencias Contables según el género	71
Tabla 17 Perfil de egreso según el género	74
Tabla 18 Coeficientes de correlación de Spearman (Rho).....	76
Tabla 19 Resumen del Modelo	78
Tabla 20 ANOVA	79
Tabla 21 Ajuste del modelo	80
Tabla 22 Índices de ajuste	80
Tabla 23 Índices de ajuste de tamaño T	82
Tabla 24 Cargas de los Factores.....	83
Tabla 25 Coeficientes de regresión	86
Tabla 26 Varianzas de factores	87
Tabla 27 Varianzas de factores	88
Tabla 28 Relación ordinal de Competencias contables y perfil de egreso.....	92

ÍNDICE DE FIGURAS

CONTENIDO	PÁGINA
Figura 1 Palabras Clave	32
Figura 2 Autores Representativos	33
Figura 3 Correlación entre variables	77
Figura 4 Modelos de Ecuaciones Estructurales	90

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CONTABILIDAD Y AUDITORÍA
CARRERA DE CONTABILIDAD Y AUDITORÍA

TEMA: “VISIÓN DEL PERFIL DE EGRESO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CONTABILIDAD Y AUDITORÍA DE LA UTA. UNA APROXIMACIÓN AL MODELAMIENTO MATEMÁTICO”

AUTORA: Marcela Emilia López Mejía

TUTOR: Dr. Luis Marcelo Mantilla Falcón Mg.

FECHA: Enero 2026

RESUMEN EJECUTIVO

La investigación tuvo como finalidad analizar la relación entre las competencias contables desarrolladas por los estudiantes y el perfil de egreso de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato, con el objetivo de identificar cómo estas competencias influyen en su autopercepción de preparación profesional. El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo, correlacional y explicativo, utilizando un diseño no experimental y de corte transversal. Se aplicó un cuestionario tipo Likert a 297 estudiantes, cuya confiabilidad fue validada mediante el alfa de Cronbach. El análisis incluyó estadística descriptiva, correlaciones de Spearman y un modelo de ecuaciones estructurales para determinar la influencia entre variables. Los resultados muestran relación significativa entre varias competencias y el perfil de egreso, evidenciándose debilidades en competencias digitales y habilidades blandas. La conclusión principal señala la necesidad de fortalecer estas áreas para mejorar la preparación profesional.

PALABRAS DESCRIPTORAS: COMPETENCIAS CONTABLES, PERFIL DE EGRESO, COMPETENCIAS DIGITALES, HABILIDADES BLANDAS, MODELO SEM.

TECHNICAL UNIVERSITY OF AMBATO
FACULTY OF ACCOUNTING AND AUDITING
ACCOUNTING AND AUDITING CAREER

TOPIC: “VISION OF THE GRADUATE PROFILE OF STUDENTS OF THE ACCOUNTING AND AUDITING CAREER AT UTA. AN APPROACH TO MATHEMATICAL MODELING”.

AUTHOR: Marcela Emilia López Mejía

TUTOR: Dr. Luis Marcelo Mantilla Falcón Mg.

DATE: January 2026

ABSTRACT

The purpose of the research was to analyze the relationship between the accounting skills developed by students and the graduate profile of the Accounting and Auditing program at the Technical University of Ambato, with the aim of identifying how these skills influence their self-perception of professional preparation. The study was conducted using a quantitative approach, with a descriptive, correlational, and explanatory scope, using a non-experimental, cross-sectional design. A Likert-type questionnaire was administered to 297 students, whose reliability was validated using Cronbach's alpha. The analysis included descriptive statistics, Spearman's correlations, and a structural equation model to determine the influence between variables. The results show a significant relationship between various skills and the graduate profile, revealing weaknesses in digital skills and soft skills. The main conclusion points to the need to strengthen these areas.

KEYWORDS: ACCOUNTING COMPETENCIES, GRADUATE PROFILE, DIGITAL COMPETENCIES, SOFT SKILLS, SEM MODEL

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1 Descripción del problema

La educación superior en el campo contable está experimentando una transformación rápida, impulsada por la globalización, la digitalización y la creciente demanda de transparencia financiera a nivel internacional. Según UNESCO (2023), “Las universidades del siglo XXI deben formar profesionales que sean capaces de adaptarse a situaciones complejas, combinando habilidades técnicas, digitales y éticas”. Como la auditoría y la contabilidad son disciplinas reguladas en todo el mundo, es necesario que sean conforme a los estándares internacionales siendo las NIIF y las Normas Internacionales de Auditoría el conjunto más extendido de este tipo (NIA) (IFAC, 2015).

La Federación Internacional de Contadores (IFAC sostiene que los contadores deben no solo dominar aspectos técnicos, sino también desarrollar habilidades blandas y éticas, especialmente en un entorno donde la automatización y el análisis de datos son cada vez más comunes (IFAC, 2019). El Instituto Americano de Contadores Públicos Certificados (AICPA) añade que el contador nuevo también deben actuar como un “asesor estratégico” que debe saber interpretar tanto datos financieros como no financieros para ayudar a tomar decisiones (AICPA, 2017). Desde el punto de vista estadístico la OECD (2021) señala que más del 70% de las universidades en los países desarrollados han modificado sus programas de contabilidad en la última década incluyendo módulos de tecnología digital, analítica de datos y sostenibilidad. Un informe de PWC (2025) nos menciona que el 40% de las tareas contables tradicionales son automatizables, es decir, es necesaria la formación de futuros contadores de con habilidades diferenciales en cuanto a la interpretación, la ética y la comunicación.

A nivel investigador, la producción científica en contabilidad se ha triplicado, según revelaron Xu & Yang (2023) en una revisión bibliométrica realizada en la base de datos Scopus donde se duplica el número de artículos encontrados entre 2015 y 2022 sobre el tema de las " competencias contables " y donde la temática se ha centrado de

forma creciente en la digitalización, la sostenibilidad y la formación práctica. De manera similar, (Handoyo, 2024) identificó que los temas emergentes abarcan la integración de Big Data, inteligencia artificial y tecnologías financieras (FinTech) en los programas de contabilidad. Estos hallazgos indican que el campo va más allá de dominar normas y registros; y se enfoca en una formación integral a los futuros profesionales. En este sentido, el principal desafío es cómo los perfiles de egreso de las universidades logran reflejar y aseguran que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para integrarse de manera efectiva en este entorno cada vez más complejo y tecnológico. No se trata solo de establecer un perfil en documentos curriculares, sino de garantizar que los egresados realmente desarrollen esas competencias y las reconozcan como parte de su identidad profesional.

En América Latina, la educación superior se encuentra en un tira y afloja entre la masificación, la calidad y la pertinencia. Según la UNESCO (2022) aunque más del 50 % de la población está matriculada en universidades, las desigualdades en la calidad de los programas siguen siendo un problema, lo que afecta la empleabilidad de los graduados. En Ecuador, la SENECYT (2025) señala que existen más de 60 universidades ofertan carreras de contabilidad y auditoría, lo que ha llevado a una gran cantidad de profesionales en un mercado laboral, el cual no tiene la capacidad absorberlos en su totalidad.

Según las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Censos INEC (2024) revelan que solo el 34,6 % de los ecuatorianos tiene un empleo adecuado, mientras que más de 2 millones enfrentan el subempleo. Estos datos describen las dificultades que experimentan los nuevos profesionales - también los contadores - para acceder a empleos formales, y en consecuencia también salarios justos. En este sentido, un estudio del Banco Mundial (2022) da a conocer que los graduados universitarios en Ecuador pueden demorar de 12 a 24 meses para conseguir su primer trabajo estable y muchos de ellos comienzan a trabajar en campos de actividad que no tienen nada que ver con su nivel formativo.

El ámbito de la contabilidad y auditoría también está en la búsqueda de otros tipos de habilidades que exceden lo puramente técnico, ya que para Jaramillo Cevallos & González Carrión (2025) las empresas argumentan que se necesitan graduados que

tengan competencias en el manejo del software contable, en las NIIF, en el pensamiento crítico, en la ética profesional y en la comunicación. Sin embargo (García Bacuilima et al., 2023) ayudados por una investigación analizan que los graduados de universidades ecuatorianas consideran tener debilidades en el manejo de herramientas tecnológicas y en la aplicación práctica de auditorías

Una investigación efectuada por (Zamora & Medina, 2022) señala que hay una falta de coincidencia entre el perfil de egreso que se encuentran en los planes de estudios y las capacidades en las cuales los estudiantes creen haber recibido una formación adecuada. Esta falta de coincidencia, de hecho, afecta de manera directa las percepciones de los egresados sobre su empleabilidad, dado que estos consideran que no están suficientemente preparados en competencias básicas para el mercado de trabajo.

Desde un punto de vista institucional, el Consejo de Educación Superior CES (2022) indica que se han promovido políticas en pos de asegurar la calidad, centradas en competencias y en resultados de aprendizaje propuestos. Lo cierto es que estas políticas han recibido una implementación compleja en facultades de contabilidad, que todavía no cuentan con el soporte necesario (ni siquiera en términos de recursos tecnológicos), la capacitación del profesorado, o la integración con el sector productivo.

Resulta que, en esas condiciones, aunque los perfiles de egreso están bien mapeados en tanto que resultado teórico, los estudiantes, son conscientes de sus propias habilidades, lo que a su vez afecta sus posibilidades de inserción laboral y desarrollo profesional.

En la Universidad Técnica de Ambato (UTA), la Facultad de Contabilidad y Auditoría ha elaborado un perfil de egreso que abarca competencias técnicas (dominio de las NIIF y NIA), digitales (uso de software contable), éticas (aplicación de códigos de ética) y blandas (comunicación, liderazgo y trabajo en equipo). Este perfil está formulado de acuerdo con los estándares internacionales y nacionales. No obstante, algunas investigaciones locales resaltan que hay discrepancias entre lo que se dice que existe y lo que realmente se percibe. M. Mantilla-Falcón et al. (2018) han encontrado

que los egresados de la UTA consideran que han fortalecido sus competencias en la preparación de estados financieros y en el manejo de normativa, aunque reconocen debilidades en cuanto a competencias digitales avanzadas o bien las comunicativas.

A nivel micro, el problema se centra en cómo se ven los estudiantes de último año, quienes están a punto de graduarse y enfrentarse al mundo laboral. La autopercepción de competencias es un indicador crucial de confianza profesional y empleabilidad Andino-González et al. (2024). Si los estudiantes sienten que no dominan ciertas áreas, su rendimiento en procesos de selección laboral y en su ejercicio profesional podría verse afectado. A la larga, un estudiante que presenta un adecuado conocimiento de las NIIF, pero, al mismo tiempo, percibe una falta de competencia en comunicación o manejo de software contable encuentra que puede tener inseguridad o miedo a la hora de presentarse a los procesos de selección y optar a aquellos puestos que requieren interacción con clientes de manera constante o un análisis digital de los datos. Esa forma de percibirse no solamente repercutirá a en el modo que tiene de ser seleccionable en el presente, sino que también en su disposición para continuar aprendiendo y en su identidad profesional.

Dada la situación actual, surge la necesidad de implementar modelos matemáticos de ecuaciones estructurales (SEM) que nos ayuden a entender cómo se relacionan las diferentes dimensiones del perfil de egreso en la percepción de los estudiantes. El SEM nos brinda la oportunidad de validar si las competencias técnicas, éticas, digitales y blandas que se mencionan en el perfil realmente se reflejan en la percepción que tienen los estudiantes, además de permitirnos estimar cuáles de estas dimensiones tienen un mayor impacto en su autopercepción de preparación profesional.

Este enfoque metodológico aporta tres beneficios principales:

1. **Confirmación del modelo teórico:** permite contrastar si el perfil de egreso institucional se ajusta a la percepción real de los estudiantes.
2. **Estimación de relaciones:** identifica qué competencias inciden más en la autopercepción de preparación.
3. **Aplicación práctica:** genera evidencia para que la facultad tome decisiones en el rediseño curricular y en estrategias de nivelación o acompañamiento.

La falta de estudios previos que unan la autopercepción de competencias, el perfil de egreso y el modelamiento SEM en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la UTA hace que esta investigación sea pionera. Los resultados obtenidos pueden servir de guía para desarrollar políticas institucionales para convertir las debilidades en oportunidades de mejora en la empleabilidad de los egresados.

1.2 Justificación

1.2.1 Justificación teórica, metodológica (viabilidad) y práctica

El perfil de egreso es, a la vez, una poderosa herramienta para evaluar la pertinencia de la educación superior; en contabilidad y auditoría, las competencias definidas en marco de referencia internacional (IFAC, AICPA) así como en marcos nacionales (CES, SENESCYT), deben estar alineadas al cambio tecnológico y a las exigencias del mercado laboral. Recientes investigaciones demuestran que la investigación sobre competencias contables ha aumentado en Scopus desde el año 2015 y sobre todo en digitalización, análisis de datos y habilidades blandas (Handoyo, 2024b; Xu & Yang, 2023).

Sin embargo, persisten brechas entre lo que las universidades enseñan y lo que los estudiantes perciben haber adquirido, especialmente en el ámbito latinoamericano (Mantilla-Falcón et al., 2018). La teoría del capital humano y la teoría de competencias consideran que la empleabilidad está determinada, no sólo en función de las habilidades técnicas, sino también de las blandas, y gracias a los modelos de ecuaciones estructurales (SEM) es posible dar validez a la estructura de tales competencias y a su efecto en la forma en que los egresados se auto perciben. Así, la justificación teórica se encuentra en la necesidad de poder valorar, a partir de una base empírica que proviene de una metodología a cuantitativa y bibliométrica, la forma en que las dimensiones del perfil de egreso se configuran con sus respectivas relaciones respecto de la autopercepción profesional.

Según Bandura (1977) la autoeficacia impacta de forma directa en el rendimiento y, a su vez, en la voluntad de asumir retos. En la práctica contable, por otro lado, una autovaloración positiva puede ser útil para aumentar la confianza que tienen sobre la práctica profesional y, por lo tanto, facilitar la adaptación a los entornos laborales

cambiantes. Por eso, es importante evaluar cómo el alumnado percibe sus competencias para adaptar los programas educativos a las necesidades reales del mercado.

Los Modelos de Ecuaciones Estructurales (en inglés SEM) han proliferado en la investigación educativa debido sobre todo a su capacidad para analizar relaciones complejas de las variables latentes.

Según Hair Jr. et al. (2019) los SEM son útiles para modelar múltiples relaciones causales simultáneamente, lo que ofrece una visión del fenómeno menor más completa a partir de la información obtenida. Dentro del ámbito educativo contable, los SEM ayudan a identificar cómo se combinan diferentes competencias de aprendizaje y el efecto que tienen en la autopercepción que tienen los estudiantes de contabilidad.

En el año 2018, el trabajo interdisciplinario de Pacurucu Cherrez et al. (2018) se realizó una revisión bibliográfica de los trabajos con relación a proyectos educativos en las carreras de contabilidad de la base de datos Scopus desde 1983 al 2017. El mismo reveló el creciente interés en la investigación educativa de la contabilidad actual, el análisis de la integración de las tecnologías digitales y el desarrollo de las competencias transversales; y también evidencia brechas en la evaluación de la autopercepción de competencias, aspecto que también confirma la importancia de la presente investigación.

La formación del contador público debe incluir un conjunto diverso de competencias. Para Roncancio García et al. (2017), sería un conjunto de competencias que incluye las competencias técnicas, éticas, digitales y blandas. Las competencias técnicas son aquellas que indican el dominio de las normas contables y la aplicación de auditorías; las competencias éticas implican la utilización de principios morales en la aplicación profesional; las competencias digitales recogen el uso de herramientas tecnológicas en relación con la contabilidad; y las competencias blandas recogen habilidades como la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo y otras similares

Los estudios que han abordado la cuestión del perfil de egreso han demostrado que existe una discrepancia entre las expectativas generadas durante la formación del estudiante y lo que realmente ha aprendido (M. Mantilla-Falcón et al., 2018) Existen

diferentes razones que pueden explicar las diferencias entre las competencias que el estudiante siente haber adquirido frente a las que realmente posee, entre las que se encuentran la baja actualización de los currículos, la insuficiente formación práctica o la separación entre el mundo académico y el entorno profesional.

El uso del modelo SEM en la evaluación de la autopercepción de competencias permite actuar entre las diferentes dimensiones del perfil de egreso y cómo estas afectan a la autopercepción de la preparación profesional de los estudiantes. De acuerdo con Byrne (2016), el SEM es una herramienta muy robusta ya que permite la verificación de teorías, así como explorar relaciones causales en distintas situaciones educativas. En el caso de la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la UTA, el uso de SEM puede arrojar información valiosa para la mejora de la formación de los futuros contadores/as.

Esta investigación se basa en un enfoque cuantitativo, porque tiene como objetivo medir cómo los estudiantes perciben su dominio de las competencias que se esperan al finalizar la carrera de Contabilidad y Auditoría en la Universidad Técnica de Ambato. Este enfoque permite convertir las competencias mencionadas en el perfil en variables que se pueden observar y analizar su relación a través de modelos matemáticos de ecuaciones estructurales (SEM).

Según Hernández Sampieri & Mendoza Torres (2018) los estudios cuantitativos son útiles cuando se busca probar hipótesis y establecer relaciones entre variables de manera objetiva y que se puedan replicar. En este contexto, se considera que las competencias profesionales son constructos latentes que se pueden medir a través de indicadores obtenidos de cuestionarios de autopercepción, los cuales luego se validan estadísticamente.

La viabilidad de este estudio se apoya en que la UTA tiene una población claramente definida de estudiantes en los últimos semestres, lo que facilita la selección de una muestra representativa utilizando técnicas probabilísticas. La información se recopiló mediante un cuestionario tipo Likert, el cual había demostrado ser una herramienta útil y confiable para evaluar percepciones y actitudes dentro del ámbito educativo. (Likert, 1932).

Además, La institución disponía de recursos digitales que permitieron aplicar la encuesta de forma virtual asegurando un mayor alcance reduciendo costos y haciendo más eficiente todo el proceso de recolección de datos. Así, se garantiza que el estudio se pueda llevar a cabo con los recursos disponibles en la institución y que el tiempo se ajuste a los requerimientos académicos.

El SEM combina elementos de análisis factorial confirmatorio y regresión múltiple, lo que permite evaluar al mismo tiempo las relaciones entre variables observables y no observables. Kline (2011) señala que esta técnica es perfecta para validar teorías y modelos educativos, ayuda a establecer la validez y confiabilidad de conceptos como competencias o perfiles de egreso. En el contexto específico de este estudio, el SEM permitirá comprobar si las dimensiones del perfil de egreso (competencias técnicas, éticas, digitales y blandas) están organizadas de manera coherente con la percepción de los estudiantes, así como determinar el peso relativo de cada dimensión en su autopercepción sobre la preparación profesional.

Otra razón que respalda el estudio desde el punto de vista metodológico es el hecho de que resulta adecuado un estudio no experimental, transversal y de alcance correlacional-causal. Según Creswell (2009), los estudios no experimentales son muy convenientes cuando el investigador no manipula las variables independientes, sino que hace comprobaciones de fenómenos en su estado natural. En ese sentido, el estudio pretende captar la percepción que tienen los estudiantes en un momento concreto, sin intervenir en el proceso formativo, y poder realizar un análisis estadístico de cómo se relacionan las competencias. La transversalidad servirá para dar un diagnóstico actualizado de la cohorte que se estudia, mientras que un planteamiento correlacional y causal nos permitirá valorar de qué manera las diferentes competencias se relacionan con la autopercepción de la preparación

De igual forma, el soporte metodológico se ha fortalecido por la posibilidad de obtener resultados internos a través de las pruebas de confiabilidad y validez. La evaluación de la confiabilidad de los cuestionarios se aplica usando el coeficiente alfa de Cronbach, y la evaluación de la validez de constructo se aplica utilizando análisis factorial confirmatorio, siguiendo criterios como la varianza extraída promedio (AVE) y la confiabilidad compuesta (Hair Jr. et al., 2019).

Estos procedimientos aseguran que los instrumentos y los modelos SEM utilizados no solo midan lo que se proponen medir, sino que lo hagan de manera consistente y replicable. Así, la investigación se alinea con los estándares metodológicos internacionales en estudios de ciencias sociales y educación.

La viabilidad de este proyecto se confirma en términos de recursos humanos, tecnológicos y académicos. La UTA dispone de docentes con experiencia en investigación cuantitativa y acceso a software estadístico como SPSS, AMOS, JASP o R, necesarios para la estimación de modelos SEM. Además de ello, la Facultad de Contabilidad y Auditoría presenta un interés institucional por evaluar el cumplimiento de su perfil de egreso, lo que asegura el apoyo administrativo; así pues, la justificación metodológica está sostenida tanto por la pertinencia del enfoque cuantitativo y del empleo del SEM, como por la viabilidad práctica de llevar a cabo la investigación en el seno de la universidad.

La razón práctica que subyace a este estudio tiene raíz en la necesidad de identificar algunas evidencias que sirvan para mejorar las competencias de los titulados de los estudiantes de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato. En la actualidad, el sector laboral busca contadores que, dotados de habilidades técnicas, sean capaces de adaptarse al entorno digital, que piensen críticamente y que mantengan una visión de ética de su profesión (IFAC, 2021). Por su parte, en el caso ecuatoriano, han aparecido disparidades con respecto a los resultados que se obtienen en los perfiles de egreso universitario y las que finalmente se ponen en práctica en los entornos laborales (García & Ramos, 2020).

Esta investigación pone de manifiesto que el análisis del modo en que los estudiantes se auto perciben mediante la aplicación de modelos matemáticos SEM proporciona la información suficiente, coherente y objetiva para poder llevar a cabo la comparación del perfil de egreso con las exigencias reales del mercado laboral, así como para identificar las fortalezas y las debilidades que necesitan una atención correspondiente y detallada.

Desde el posicionamiento institucional, los resultados de esta investigación tendrán una correspondencia práctica en el desarrollo de los procesos de autoevaluación y de

acreditación de la Licenciatura, cuyas exigencias requieren indicadores que reflejen el grado de cumplimiento de los perfiles de egreso. Identificar aquellas competencias más sólidas y aquellas que los estudiantes consideran que saben menos permitirá llevar a cabo ajustes en los planes de estudio, en las metodologías de enseñanza y en las estrategias de vinculación con la sociedad en la que se inserta. Además de ello, se generará evidencia suficiente para recabar programas de capacitación docente que fortalezcan aquellas áreas críticas que han quedado evidenciadas como la ética, la contabilidad internacional y el uso de tecnologías digitales en el campo de la auditoría (Martínez, 2022).

En la medida de las investigaciones prácticas, la retroalimentación beneficiará a los estudiantes y a la institución, ya que ayudará a mejorar y tener una buena calidad académica y en la misma línea también se ayudará a tener una buena empleabilidad para el futuro egresado al par que se instruye. En la dimensión social y profesional, la investigación también contribuirá a la construcción de un capital humano más competitivo, mejor preparado para incursionar en la economía mundial y los cambios recientes en el sistema de normas contables y en los tributos.

El uso de un modelo SEM servirá más para describir las percepciones de los estudiantes y también servirá para proyectar tendencias, por lo tanto, será también un sistema de gestión académica con repercusiones prácticas sobre la planificación curricular y la toma de decisiones. La investigación trasciende el ámbito académico para convertirse en un insumo práctico que fortalece la relación universidad-sociedad, garantizando que la formación impartida en la UTA responda a estándares que contribuyan al desarrollo económico y social del país.

1.2.2. Formulación del problema de investigación

¿Cómo se manifiesta la autopercepción de la competencia profesional contable en relación con el perfil de egreso de los estudiantes de la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato, y cuál es la influencia de sus dimensiones a través de un modelo matemático SEM?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Evaluar la autopercepción de la competencia profesional contable a través del perfil de egreso mediante modelos matemáticos SEM en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Describir la autopercepción del dominio de competencias en el perfil de egreso del profesional contador de la Universidad Técnica de Ambato.
- Estimar la relación entre las competencias contables y el perfil de egreso del profesional contable mediante modelos matemáticos.
- Explicar la influencia de las categorías competenciales en el perfil de egreso del profesional contador de la Universidad Técnica de Ambato.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Revisión de literatura

2.1.1 Antecedentes investigativos

En la literatura contemporánea, sobre la educación contable, se ha evidenciado un creciente interés en analizar el perfil de egreso de los estudiantes universitarios y su relación con las competencias que demanda el mercado laboral. Diversas investigaciones han enfatizado que los programas de contabilidad deben ajustarse a estándares internacionales que incluyen competencias técnicas, éticas, digitales y transversales (IFAC, 2021). En este sentido, resulta imprescindible examinar cómo los estudiantes perciben el desarrollo de estas competencias en su formación universitaria, dado que la autopercepción se convierte en un indicador clave del grado de cumplimiento del perfil de egreso (García & Ramos, 2020).

En relación con el perfil del contador público, este se orienta al modelo educativo basado en competencias propuesto por Dextre Flores (2013), se plantea como una respuesta a las demandas del entorno profesional, académico y social, convirtiéndose en el eje que orienta todo el proceso formativo. Este perfil integra tanto competencias específicas, relacionadas con el ejercicio propio de la profesión como la información financiera, la auditoría, la tributación, la contabilidad de gestión, las finanzas y la administración, como competencias generales que fortalecen la dimensión humana del profesional, tales como la comunicación, la investigación, el autoaprendizaje y el desempeño ético en el trabajo.

Respecto al perfil esperado del contador público, según Linares & Suárez (2017), se fundamenta en una estructura de competencias que abarca tres dimensiones: básicas, genéricas y específicas. Las competencias básicas que en este caso incluyen habilidades como el autoaprendizaje, la capacidad de análisis y la información contable, mientras que las genéricas se orientan al liderazgo, el trabajo en equipo, el uso de tecnologías de la información y la resolución de problemas. Por otra parte, las competencias específicas se vinculan con el análisis integral del proceso contable, la

aplicación de modelos regulativos, la gestión de costos y la toma de decisiones financieras.

La profesión del contador público enfrenta cambios significativos como consecuencia del avance tecnológico y la incorporación de la inteligencia artificial en los procesos contables y de control. Estas herramientas han automatizado tareas operativas que tradicionalmente eran realizadas de forma manual, lo que ha transformado el rol del contador, orientándolo hacia funciones de mayor análisis y responsabilidad profesional.

En este nuevo contexto, el contador público ya no se limita al registro y procesamiento de información, sino que asume un papel clave en la interpretación de datos, la evaluación de riesgos y el apoyo a la toma de decisiones. La inteligencia artificial facilita el manejo de grandes volúmenes de información; sin embargo, el juicio profesional, el criterio técnico y la experiencia siguen siendo indispensables para asegurar la razonabilidad y confiabilidad de los resultados.

De igual manera, las competencias éticas y las habilidades interpersonales adquieren mayor relevancia. El uso de sistemas automatizados exige un compromiso sólido con la transparencia, la confidencialidad y el cumplimiento normativo, especialmente ante los riesgos asociados al manejo de la información. De igual manera, la capacidad de comunicar resultados de forma clara y trabajar en equipos multidisciplinarios se vuelve esencial en entornos cada vez más digitalizados.

El perfil de egreso del contador público debe adaptarse a las demandas del mercado laboral actual, caracterizado por su constante cambio, globalización y creciente complejidad. De acuerdo con Del Corte & Farías Martínez (2018), tanto empleadores como docentes y estudiantes coinciden en que los valores, la ética y las actitudes resultan más determinantes para el ejercicio profesional que las habilidades o conocimientos puramente técnicos.

El perfil del egresado de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí se centra En el fortalecimiento de habilidades contables fundamentales, como el manejo de normas financieras regulaciones tributarias y procesos administrativos. Sin embargo, el diagnóstico aplicado a estudiantes del tercer semestre reveló que el 72% no contaban

con las habilidades básicas necesarias para el ejercicio profesional. Este resultado evidenció que existía una brecha importante entre la formación que estaban recibiendo y las competencias que realmente se esperaba que se desarrollarán. Ante eso, se propone implementar estrategias didácticas que fortalezcan el aprendizaje y dominio de dichas habilidades, garantizando una formación contable más sólida, ética y acorde con las exigencias del entorno laboral (Cedeño-Choez, 2020a)

En cuanto al perfil del contador público, según un estudio realizado en la Universidad Técnica de Ambato, evidencia una formación principalmente orientada al ejercicio profesional, enfocada en la pronta inserción laboral como auxiliar, asistente o personal de apoyo en las áreas de contabilidad, tributación y costos. Aunque los estudiantes desarrollan competencias técnicas y aplican herramientas de investigación en sus trabajos de titulación, la práctica investigativa aún no se consolida como un eje transversal dentro de su formación (Mantilla-Falcón et al., 2021).

Weli & Marsudi (2022) desarrollaron un estudio en Indonesia en el que analizaron la competencia inicial de los estudiantes de último año de contabilidad. Los resultados reflejaron que existe una brecha entre el dominio percibido y las competencias demandadas por el sector empresarial. De manera similar, Kwarteng & Mensah (2022) realizaron un análisis en Ghana sobre la empleabilidad de los graduados en contabilidad y señalaron que las habilidades blandas y digitales son las más deficitarias. Estos hallazgos permiten dimensionar la problemática en un contexto internacional y resaltan la importancia de alinear la formación universitaria con las exigencias profesionales.

Otro aporte importante es el de Bailey & Ragland (2022) quienes diseñaron estrategias de aprendizaje basadas en tareas prácticas de análisis de datos con software contable. El estudio mostró que los estudiantes que participaron mejoraron significativamente su percepción de dominio en habilidades tecnológicas. Fontaine et al. (2022) también destacan la relevancia de competencias habilitantes como adaptabilidad, resiliencia y creatividad, identificando que los estudiantes consideran estas dimensiones fundamentales para su futuro profesional.

En un estudio realizado en América Latina, Armijos et al. (2025) se refiere a que las capacidades profesionales del ámbito contable van más allá del conocimiento técnico y están basadas en dimensiones de tipo ético, cognitivo o social que afianzan la práctica responsable de la profesión; En un contexto de globalización, de digitalización y de regulación normativa cambiante, el contador público debe desarrollar competencias que contemplen la ética, la adaptabilidad, el pensamiento crítico y la buena comunicación.

En Europa, Blasco Burriel et al. (2023) llevó a cabo un análisis comparativo entre la forma de ver, el entendimiento, de los estudiantes y la de las personas expertas sobre las competencias contables. Los resultados indicaban que las diferencias eran apreciables, por lo que se hacía incluso evidente la brecha existente entre el perfil de egreso expresado en un documento y el perfil que se percibía de manera efectiva. Este patrón lo encontró también en la investigación hecha en Rumania, que se refiere precisamente a los desajustes entre competencias profesionales y transversales exigidas respecto a las competencias percibidas (Nicolaescu et al., 2017).

En investigaciones recientes se observa una tendencia que crece hacia el análisis de las competencias profesionales mediante métodos estadísticos avanzados y modelos de ecuaciones estructurales (SEM). Por ejemplo, Velásquez Vera et al. (2025) realizaron la investigación de cómo las competencias digitales influyen en las oportunidades laborales de los egresados de contaduría en distintas universidades de América Latina.

Estos hallazgos ponen en un margen elevado a la necesidad de que las universidades no solo transmitan conocimientos técnicos, sino que también acompañen a los estudiantes en la construcción de una visión clara y segura de su propio perfil profesional. Por ello resulta ineludible la realización de investigaciones que aborden el perfil de egreso desde la óptica de los mismos estudiantes, que son, al fin y al cabo, quienes deben sentirse preparados y seguros para responder a las exigencias del mundo laboral. Con ello, los programas de estudio podrán irse ajustando en mayor medida a las expectativas del mercado y a las necesidades personales de los futuros profesionales, garantizando así una formación de calidad, integral y que realmente tenga un efecto en la empleabilidad.

Los desafíos son diferentes en Latinoamérica. Según González Rodríguez et al. (2022), identifican en Ecuador un desafío entre las competencias establecidas para los perfiles de egreso con las competencias que se consideran prioritarias a juicio de los obstinados (que consideran las competencias del egreso prioritarias), y que genera un desafío entre la formación que se desarrolla y el que se posee en la demanda laboral. Breda et al. (2020) ya apuntaban que la percepción de los estudiantes en relación a sus competencias no se subordina a los estándares internacionales de la IFAC. Tales evidencias justifican el análisis de la autopercepción como una herramienta clave para la mejora continua.

Las competencias contables representan mucho más que un conjunto de habilidades técnicas orientadas al registro y análisis de información financiera; constituyen un proceso amplio de desarrollo humano que integra valores éticos, pensamiento crítico, responsabilidad social y capacidad para tomar decisiones en ambientes cambiantes.

Comprender estas competencias significa reconocer que la práctica contable va mucho más allá de aplicar normas y seguir procedimientos. Implica asumir una labor reflexiva, responsable y orientada a la transparencia y al bienestar común. Por ello resulta indispensable dejar de lado una visión completamente descriptiva y avanzar hacia un enfoque más analítico, el cual permitirá entender de qué manera interactúan y se complementan los distintos elementos que conforman dichas competencias.

El uso de modelos de ecuaciones estructurales (SEM) se convirtió en una herramienta valiosa para comprender con mayor claridad cómo se relacionan entre sí las distintas dimensiones que conforman las competencias contables. Gracias a este enfoque, fue posible identificar qué factores influyen, cómo se conectan los aspectos personales, académicos y profesionales, y de qué manera estos aportan a la formación del futuro profesional contable.

Desde la perspectiva metodológica, los modelos SEM se han consolidado como la herramienta estadística de referencia para este tipo de investigaciones. Las investigaciones llevadas a cabo por Min-Young et al. (2009) corroboran que el SEM puede resumirse mediante la combinación de variables observadas y latentes, lo cual le otorga un mayor rigor al análisis de los tipos de interrelaciones que pueden existir,

en este caso, entre competencias profesionales, autopercepción y desempeño académico. Respecto a la contabilidad, esta metodología también se ha utilizado para validar constructos como ética, transparencia, pensamiento crítico y dominio digital, todos aspectos fundamentales en el perfil de egresado actual.

La revisión de la literatura internacional, por otro lado, también muestra que la autopercepción de competencias en los países que se desarrollan está correlacionada con los niveles de inserción laboral. La clasificación entre la autopercepción altamente positiva en competencias contables y el éxito en los procesos de empleabilidad en universidades del Reino Unido y Estados Unidos Martínez-Álvarez (2020). Las diferentes formas de evidencia obtenidas refuerzan el hecho de que la inclusión de percepciones de los estudiantes es una consideración que debe incluirse en la gestión universitaria y en la acreditación de programas.

También en América Latina hay estudios al respecto. Martínez (2022) estudió la evaluación de las competencias contables en las universidades públicas y privadas de México, logrando apuntar que hay dos áreas notoriamente visibles, la formación ético - profesional y la preparación tecnológica. Por su parte, Cuamacás Aragón (2024) ha estudiado los problemas de la educación contable en el norte de Ecuador y también ha planteado la necesidad de revisar los planes de estudio alineados a las necesidades de las microempresas de la zona. No obstante, no encontramos en Ecuador un estudio que integre la autopercepción, el perfil de egreso y los modelos de ecuaciones estructurales (SEM), es decir, se trata de un vacío de investigación que este trabajo pretende cubrir.

Un estudio desarrollado en España, por Pérez-Díaz (2025) llevó a cabo un análisis utilizando el SEM para evaluar el efecto de las competencias emocionales y éticas en el desempeño de estudiantes universitarios de contabilidad, apareciendo que la percepción de las competencias blandas influía de forma significativa en la proyección laboral. De forma similar, investigaciones realizadas en Brasil destacan que la combinación de competencias técnicas y digitales constituye un factor determinante para la adaptación a la transformación digital en la profesión contable (Acosta Benítez et al., 2024). Estos resultados coinciden con la necesidad de fortalecer el perfil de egreso desde una perspectiva integral.

El uso de SEM como herramienta metodológica ha sido promovido por Hair et al. (2019) y Kline (2016) quienes destacan su capacidad para analizar constructos latentes y establecer relaciones causales. En estudios recientes de educación contable, el SEM ha sido aplicado para validar instrumentos de competencias digitales y blandas, así como para identificar factores que inciden en la empleabilidad (Janse Van Rensburg, 2022). La pertinencia de aplicar este modelo en la Universidad Técnica de Ambato se justifica en la posibilidad de estimar el impacto relativo de cada dimensión del perfil de egreso sobre la autopercepción de preparación profesional.

Los documentos localizados permiten concluir que existe una preocupación de carácter internacional por evaluar el perfil de egreso de los graduados en contabilidad y su relación con la empleabilidad e incluso, con las demandas sociales. Sin embargo, la mayoría de los estudios se han llevado a cabo en otras partes del mundo y hacen referencia a la realidad ecuatoriana. De ahí que la investigación que aquí se presenta es relevante, no solo por evidenciar las competencias autoperceptidas por los estudiantes de la UTA, sino porque a su vez utiliza un modelo matemático SEM que permite validar la estructura del perfil de egreso y orientar mejoras curriculares.

2.1.2 Fundamentos teóricos

La teoría del capital humano sostiene que la inversión en educación y formación se traduce en habilidades y capacidades que aumentan la productividad y, por ende, los retornos económicos de los individuos (Becker, 1993). Desde esta óptica, la educación universitaria en contabilidad debe concebirse como un proceso de generación de capital humano especializado, orientado a desarrollar competencias técnicas como el dominio de normas contables y procedimientos de auditoría y competencias profesionales como la aplicación de criterios éticos y de responsabilidad social que resultan valoradas por el mercado laboral.

En consonancia, la formación por competencias postula que los planes de estudio deben diseñarse a partir de resultados de aprendizaje observables y evaluables Biggs & Tang (2011) y Spencer & Spencer (1993) lo cual legitima la construcción de perfiles de egreso como instrumentos orientadores de la práctica pedagógica y de la evaluación institucional.

El constructor de autopercepción, entendido como la percepción que poseen los estudiantes sobre su propio dominio de competencias, se articula teóricamente con la noción de autoeficacia de (Bandura, 1997). La autoeficacia influye en la motivación, en la persistencia frente a tareas complejas y en la disposición para asumir roles profesionales que demandan confianza técnica y ética. Investigaciones empíricas han demostrado que una mayor autopercepción de competencias se asocia con una mejor empleabilidad percibida y con una mayor probabilidad de inserción laboral efectiva (Andino-González et al. (2024) y Kwarteng & Mensah (2022). De este modo, la medición de la autopercepción se convierte en un indicador diagnóstico que permite identificar áreas de mejora curricular y programas de nivelación orientados a cerrar brechas entre expectativa y realidad profesional.

En lo relativo a las competencias digitales, la literatura especializada narra un proceso de rápida incorporación de tecnologías en la práctica contable, y, por tanto, exige del profesional la adquisición de habilidades con respecto al análisis de datos y usos de ERP, la automatización de tareas y el conocimiento de técnicas de inteligencia artificial (Al-Hazaima et al., 2025; Handoyo, 2024). Estudios bibliométricos recientes recogen una considerable concentración de publicaciones en Scopus relacionadas con la educación contable y las tecnologías de la información, lo cual evidencia la creciente exigencia académica y profesional por integrar competencias en los perfiles digitales de egreso (Xu & Yang, 2023). La evidencia empírica indica que las competencias digitales son consideradas por los propios estudiantes como áreas con déficits a destacar, lo cual se traduce en un enfoque prioritario de actuación para políticas educativas y licencias de inversión en infraestructura y capacitación docente (Martínez, 2022).

El componente ético que, junto con las competencias blandas de comunicación, trabajo en equipo, liderazgo y pensamiento crítico, son componentes transversales del perfil de egreso de contabilidad; la ética profesional reflejada en los códigos y estándares internacionales IFAC (2015), permite la correcta ejecución del ejercicio contable y la confianza que los grupos de interés depositan en los informes contables

En este sentido, las capacidades interpersonales permiten una adecuada relación con los usuarios, así como también en la presentación de los resultados y la gestión de

procedimientos profesionales complejos. En la literatura se pone de manifiesto que, si bien los alumnos / las alumnas tienden a considerarse con un mayor grado de competencia con relación a las competencias técnicas estrictas, se expresan con cierta inseguridad para las competencias blandas y para la aplicación ética en los contextos reales Velasco (2020) y Zamora & Medina (2022). Todas estas discrepancias piden a gritos un enfoque pedagógico que incorpore el aprendizaje activo, simulaciones y actividades de evaluación auténticas

La investigación educativa contemporánea en contabilidad ha ido introduciendo con una frecuencia en aumento involucrando y usando metodologías cuantitativas de desarrollo avanzado para comprobar los instrumentos y modelar la relación existente entre constructos. Los modelos de ecuaciones estructurales (SEM) son especialmente apropiados en el trabajo con variables latentes para estimar efectos directos e indirectos entre dimensiones del perfil de egreso y resultados percibidos (Hair et al., 2019; Kline, 2016).

Las aplicaciones recientes del SEM en el ámbito de estudios de competencias han brindado la posibilidad de validar escalas, evaluar la estructura factorial de los perfiles profesionales y determinar no solo la importancia que tiene cada dimensión para la autopercepción general sino también si se superponen unas respecto a otras (Diez-Busto & et al., 2023; Janse van Rensburg, 2022). La robustez del análisis de SEM ha permitido incluir variables de control para obtener validaciones mucho más confiables no sólo de la validez de las dimensiones del modelo desde un punto de vista convergente sino también discriminante. Estos elementos resultaron necesarios para dar mayor credibilidad a los resultados y asegurar que las conclusiones obtenidas se basarán en datos consistentes.

El enfoque bibliométrico complementa la discusión teórica al ofrecer una visión sintética de las tendencias de investigación y de las revistas más influyentes en la materia. Los estudios realizados en la base de datos Scopus evidencian que los temas que están ganando mayor relevancia incluyen la incorporación de herramientas tecnológicas en la enseñanza, la sostenibilidad, el uso de analítica de datos y la preparación para la empleabilidad, y que la producción académica se concentra en revistas especializadas como *Journal of Accounting Education*, *Accounting Education*

y Sustainability (Handoyo, 2024; (Xu & Yang, 2023). Esta evidencia respalda la elección del tema como pertinente y actual, además de justificar la selección de indicadores y constructos que reflejan las prioridades globales y locales en la formación del contador.

A: Fundamentos conceptuales

Aptitudes

Las aptitudes pueden definirse como las capacidades o disposiciones naturales que posee una persona para realizar determinadas actividades con eficacia, estas representan el potencial que tiene un individuo para aprender, adaptarse y desarrollar habilidades en distintos ámbitos, ya sean intelectuales, físicos, artísticos o sociales (Aguinaga, 2018). En el contexto educativo, las aptitudes son fundamentales porque permiten identificar las fortalezas y debilidades de cada estudiante, favoreciendo el desarrollo de competencias que facilitan su desempeño académico, profesional y personal.

Actitudes

Las actitudes son valoraciones psicológicas que las personas realizan sobre objetos, ideas, situaciones o individuos, ubicándolos en un rango que puede ir desde lo muy favorable hasta lo muy desfavorable; las actitudes pueden manifestarse de dos formas: de manera *explícita*, cuando son conscientes y pueden expresarse verbalmente, o de forma *implícita*, cuando surgen de manera automática y sin que necesariamente seamos conscientes de ellas (Albarracín & Shavitt, 2017).

Destrezas

Para Escalante Gómez (2008) la destreza no se reduce solo a hacer algo bien de manera técnica; está relacionada con la idea de excelencia humana y con la capacidad de tomar decisiones correctas y prácticas; es algo que surge al actuar de manera reflexiva y consciente, prestando atención al contexto y a las consecuencias de nuestras acciones.

Conocimientos

El conocimiento en la formación contable va más allá de la simple acumulación de información técnica; se entiende como un proceso dinámico que combina teoría, práctica y reflexión crítica. Este enfoque permite que los estudiantes no solo adquieran habilidades técnicas, sino que también desarrollen la capacidad de comprender el entorno económico, interpretar normativas y tomar decisiones éticas en situaciones reales (Cabrera-Ramírez et al., 2022).

Habilidades

Las habilidades constituyen un conjunto de capacidades que permiten a los individuos desenvolverse eficazmente en distintos contextos, tanto personales como profesionales. Estas competencias abarcan aspectos, cognitivos, sociales y técnicos que van fortaleciéndose con la formación la práctica y las experiencias que cada persona vive en su entorno. Tanto en el espacio académico como en el profesional, las habilidades resultan fundamentales para enfrentar desafíos, decidir con criterio y adaptarse a las transformaciones que surgen día a día. Además, facilitan la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y el liderazgo. Su desarrollo continuo es clave para enfrentar los desafíos de una sociedad en constante transformación (González Beade, 2022).

Habilidades Contables

Para Cedeño-Choez (2020) el desarrollo de habilidades contables en estudiantes de educación exige un fortalecimiento de las competencias prácticas que potencien su desempeño profesional. A partir de un análisis cualitativo, se evidencian limitaciones en los enfoques tradicionales de enseñanza, lo que resalta la necesidad de una articulación más efectiva entre teoría y práctica. En este proceso, el docente adquiere un papel esencial como mediador del aprendizaje significativo, al tiempo que se plantea la urgencia de actualizar los contenidos curriculares para responder a las demandas del entorno.

Capacidades

Las capacidades pueden concebirse como potencialidades propias del ser humano que constituyen la base para el desarrollo de competencias. Se trata de disposiciones internas que, al ponerse en interacción con el entorno y las experiencias vividas, hacen posible la construcción de saberes, el fortalecimiento de habilidades y la formación de actitudes que orientan el desempeño personal y profesional (Suárez Rodríguez et al., 2007).

Valores

Los valores constituyen creencias interiorizadas que se adquieren principalmente a través de la educación y de los procesos de socialización, y que reflejan las preferencias esenciales de una sociedad o de una cultura respecto a lo que se considera correcto, necesario y deseable. No se limitan a ser simples normas de conducta, sino que actúan como principios orientadores que influyen en las decisiones individuales y colectivas, otorgando sentido y coherencia al actuar humano (Sánchez Meca, 2012).

Competencias

Según Spencer & Spencer (1993) una competencia se define como una característica esencial de un individuo que está vinculada directamente con un nivel de desempeño sobresaliente o la efectividad en un puesto o situación específica. En este sentido, las competencias suelen manifestarse a través de comportamientos observables y recurrentes que facilitan el logro exitoso de tareas o funciones.

Competencias en la formación contable

En el ámbito contable del ámbito universitario ecuatoriano, las competencias investigativas no sólo son parte de los conocimientos técnicos; se convierte también en una de las mejores formas para que emerja un desarrollo profesional ético y comprometido con la realidad social. Esas competencias investigativas permiten a los estudiantes el análisis crítico de lo que les rodea, la formulación de preguntas de interés y, a su vez, la formulación de conocimientos que den respuesta a las necesidades de la universidad y de su comunidad, de manera que el proceso investigador pueda dar lugar

a una experiencia formativa integrada, donde el rigor académico se adosa a la vocación de servicio y a la búsqueda de la transparencia (Mantilla-Falcón et al., 2023).

Métodos de evaluación de competencias

La evaluación de competencias en el ámbito contable requiere métodos que trasciendan la medición tradicional del conocimiento, permitiendo valorar el desempeño real de los estudiantes en contextos profesionales. Según Sáenz & Sáenz (2024), estos métodos deben considerar el saber cómo y el saber hacer, cabe incluir instrumentos como rúbricas, simulaciones, portafolios y observaciones directas que pongan en evidencia la capacidad del saber hacer a partir de una serie de habilidades técnicas, éticas y comunicativas. A diferencia de los cuestionarios que recogen percepciones o conocimientos declarados, los métodos de evaluación competencial van en dirección a examinar la realidad del ejercicio de la profesión, aunque teniendo que lidiar, entre otros, con la subjetividad del evaluador el recurso a los instrumentos especializados.

Teoría del capital humano y formación por competencias

La teoría del capital humano constituye uno de los pilares conceptuales de la investigación en educación y empleabilidad. Becker, (1993) afirmaba que "la inversión en educación genera capacidades que incrementan la productividad y el ingreso de los individuos" (p. 18). En este sentido, la educación superior en contabilidad se entiende como un mecanismo de acumulación de capital humano especializado.

La formación basada en competencias, como señalan Spencer & Spencer, (1993) parte de que los resultados de aprendizaje deben ser observables y medibles, lo que legitima la elaboración de perfiles de egreso. Biggs & Tang, (2011) también insisten en que "enseñar para un aprendizaje de calidad requiere diseñar currículos con resultados claros y verificables" (p. 45).

Competencias técnicas en contabilidad y auditoría

Las competencias técnicas constituyen la base del perfil de egreso de un contador público. Incluyen el dominio de Normas Internacionales de Información Financiera

(NIIF), las Normas Internacionales de Auditoría (NIA) y control de gestión (IFAC, 2015). De acuerdo con García y Ramos (2020), los egresados perciben fortalezas en aspectos normativos, pero manifiestan debilidades en la aplicación práctica en entornos digitales.

Competencias éticas y responsabilidad social

La ética profesional es un componente central en la educación contable. La IFAC, (2015) establece un marco normativo que regula la integridad, objetividad y responsabilidad social. Según Pérez-González et al. (2021), "los estudiantes reconocen la importancia de la ética, pero presentan vacíos en su aplicación práctica" (p. 112). Este aspecto es crítico en la formación de un contador íntegro y confiable.

Competencias digitales y transformación tecnológica

La digitalización está transformando la práctica contable. Handoyo, (2024) documenta que "las publicaciones en Scopus sobre educación contable y tecnología han aumentado exponencialmente en la última década" (p. 10). Ello refleja la necesidad de incluir competencias digitales como analítica de datos, ERP, blockchain y automatización en los perfiles de egreso. Xu & Yang, (2023) confirman que esta tendencia es global y está asociada a la demanda de empleabilidad digital.

B: Perfil de egreso

El perfil de egreso en la formación contable no se limita a describir conocimientos técnicos, sino que proyecta el tipo de profesional que la sociedad necesita: ético, crítico, adaptable y comprometido con la mejora continua. Este perfil orienta la estructura curricular, asegurando que cada asignatura contribuya al desarrollo progresivo de competencias relevantes para el ejercicio profesional en contextos reales (Mantilla-Falcón & Urbina-Núñez, 2023).

Perfil de egreso y competencias

Diversas investigaciones han enfatizado que el perfil de egreso en las carreras de Contabilidad y Auditoría debe responder a los cambios normativos, tecnológicos y sociales. Según Álvarez (2022), "el perfil de egreso no solo describe un conjunto de

competencias técnicas, sino también aquellas relacionadas con la ética, la digitalización y la innovación” (p. 45). Estudios recientes en América Latina destacan la importancia de fortalecer competencias blandas como la comunicación y el trabajo en equipo, vinculándolas con la capacidad de adaptarse a entornos cambiantes (González & Ruiz, 2021).

AICPA

La AICPA (*American Institute of Certified Public Accountants*) es la organización profesional más grande de contadores públicos certificados con su nombre en inglés *Certified Public Accountant* (CPA) en Estados Unidos. Fundada en 1887, su misión principal es establecer estándares de calidad, ética y competencia para la profesión contable, tanto en el ámbito público como privado (AICPA, 2017).

IFAC

La IFAC (International Federation of Accountants) es la Federación Internacional de Contadores, una organización global que agrupa a más de 180 entidades profesionales de contabilidad en más de 135 países. Su propósito principal es fortalecer la profesión contable en todo el mundo, promoviendo estándares de alta calidad, ética profesional y formación continua (IFAC, 2021).

C: Diseño curricular, enseñanza, evaluación y relación con el mercado

Del perfil de egreso a la malla curricular

Para Mantilla-Falcón et al. (2017) la construcción de la malla curricular debe responder de manera coherente al perfil de egreso, el cual establece las competencias fundamentales que el estudiante ha de alcanzar durante su proceso de formación. Este perfil constituye un referente que orienta la selección de contenidos, la implementación de metodologías pedagógicas y la definición de mecanismos de evaluación, garantizando así una formación pertinente y articulada con las demandas del entorno profesional. En este sentido, cada asignatura cumple un rol estratégico dentro del plan de estudios, al contribuir de forma progresiva al desarrollo de capacidades técnicas, principios éticos y competencias comunicativas.

Seguimiento de egresados

Para Nie & Mastor (2024) el seguimiento de egresados en el ámbito contable no solo representa una práctica institucional, sino una oportunidad para comprender cómo se traduce la formación académica en trayectorias profesionales reales. A través de este proceso, las universidades pueden identificar brechas entre las competencias enseñadas y las exigidas por el mercado laboral, reconociendo qué habilidades técnicas tanto digitales y blandas son realmente valoradas por los empleadores. Además, permite visibilizar los desafíos que enfrentan los graduados al insertarse en entornos laborales cada vez más dinámicos y globalizados.

D: Modelo de ecuaciones estructurales.

Modelamiento matemático y SEM

El uso de ecuaciones estructurales (SEM) se ha consolidado como una metodología robusta para analizar la relación entre dimensiones de competencias y la autopercepción estudiantil. Por ejemplo, Hair et al. (2019) sostienen que “los modelos SEM permiten estimar simultáneamente múltiples relaciones causales y validar constructos latentes en contextos educativos” (p. 112). En investigaciones aplicadas en universidades europeas, se han utilizado modelos SEM para explicar la relación entre competencias digitales y desempeño académico (Martínez & López, 2020).

Modelos matemáticos de ecuaciones estructurales (SEM)

El SEM es una metodología estadística utilizada para validar constructos complejos como el perfil de egreso. Según Kline (2016), "Los modelos de ecuaciones estructurales permiten analizar relaciones entre variables observadas y latentes" (p. 112). Hair et al. (2019) señalan que esta técnica es apropiada para evaluar la validez de instrumentos de competencias y para estimar el impacto relativo de dimensiones específicas.

2.2. Hipótesis y/o preguntas de investigación

La hipótesis de investigación parte de la premisa de que la autopercepción de los estudiantes respecto a su nivel de competencias profesionales no siempre coincide con

los lineamientos establecidos en el perfil de egreso oficial de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato. Se plantea que existe una relación significativa entre las dimensiones del perfil de egreso (competencias técnicas, éticas, digitales y blandas) y la percepción que los estudiantes tienen sobre su preparación profesional.

Hipótesis nula (H_0): Las competencias contables no se relacionan significativamente con el perfil de egreso de los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

Hipótesis alternativa (H_1): Las competencias contables se relacionan significativamente con el perfil de egreso de los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

Pregunta de investigación

¿Cómo influyen las dimensiones del perfil de egreso en la percepción de las competencias profesionales de los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato, evaluadas mediante modelos matemáticos de ecuaciones estructurales (SEM)?

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Recolección de la información

Población

Para Arias-Gómez et al. (2016) la población de estudio se define como el conjunto de casos personas, animales, objetos, documentos, entre otros que cumplen con una serie de criterios previamente establecidos y que son accesibles para el investigador. Este grupo constituye el marco de referencia para seleccionar la muestra que fue incluida en la investigación.

Tabla 1

Número de estudiantes por paralelo

Paralelo	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	Total
A	30	37	39	39	145
B	32	26	18	30	106
C	29	34	25		88
Total	91	97	82	69	339

Nota. Número de estudiantes de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la UTA.
Fuente: Secretaría de carrera, FCAUD-UTA.

Según la información proporcionada por la Secretaría de Carrera, la carrera de Contabilidad y Auditoría cuenta actualmente con 339 estudiantes, distribuidos entre los semestres Quinto, Sexto, Séptimo y Octavo. Con 91 estudiantes en Quinto semestre y 97 estudiantes en Sexto semestre, se registra la mayor cantidad, mientras que en Séptimo semestre la cifra desciende a 82, y en Octavo semestre se cuenta con 69 estudiantes. Cabe destacar que la carrera se organiza en tres paralelos: A, B y C, resaltando que quinto, sexto y séptimo son los semestres que cuentan con los 3 paralelos y el octavo semestre cuenta únicamente con 2 paralelos.

Muestra

Una muestra puede entenderse como un grupo reducido de elementos que forman parte de una población más amplia, seleccionados de manera intencionada o aleatoria para representar las características esenciales del conjunto total; la muestra actúa como un reflejo del universo que se estudia, permitiendo realizar observaciones, análisis y conclusiones sin necesidad de examinar a todos los individuos o elementos; el tamaño de esta muestra, que se representa con la letra n , es un aspecto clave, pues de él depende la precisión y la validez de los resultados que se obtengan en la investigación (López-Roldán & Fachelli, 2017).

Para definir el número de estudiantes de quinto hasta octavo semestre que participarían en el estudio, se utilizó la fórmula destinada al cálculo de muestras en poblaciones finitas. Este proceso no solo permitió obtener un número representativo de participantes, sino también asegurar que cada opinión y experiencia recogida reflejara de manera fiel la realidad del colectivo contable, de la siguiente manera:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{Z^2 \cdot p \cdot q + (N-1) \cdot e^2} \quad [1]$$

Dónde:

n = Tamaño de la muestra

Z = Nivel de confiabilidad = 95% = 1,96

p = Probabilidad de ocurrencia = 0,5

q = Probabilidad de no ocurrencia = 0,5

N = Población = 339

e = Error de muestreo = 0,03

Al reemplazar a la fórmula es:

$$n = \frac{(1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5 \cdot 339}{(1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5 + (338) (0,03)^2} \quad [2]$$

$$n = 257.45 \cong 258 \quad [3]$$

Como resultado de este proceso, se obtuvieron un número de 297 encuestas efectivas, las cuales constituyen una muestra significativa y representativa para el análisis del estudio, tal como se detalla en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 2*Porcentaje de respuestas*

Semestre	Nº	Respuestas	% de respuestas
Quinto	91	69	76%
Sexto	97	87	90%
Séptimo	82	80	98%
Octavo	69	61	88%
Total	339	297	88%

Nota. Porcentaje de efectividad de los estudiantes de la carrera de contabilidad y auditoría desde quinto hasta octavo semestre. Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra el porcentaje de efectividad de respuestas de los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Auditoría, desde el quinto hasta el octavo semestre. En ella se detalla cuántos estudiantes participaron y qué porcentaje de respuestas se obtuvo en cada grupo. Los resultados reflejan que el quinto semestre alcanzó un 76% de efectividad, el sexto un 90%, el séptimo un 98% y el octavo un 88%. En conjunto, la efectividad total fue del 88%, lo que indica una buena participación y disposición de los estudiantes para contribuir con la investigación.

Fuentes primarias

Fuentes primarias son consideradas de dicha manera porque contienen información auténtica y directa, es decir, proviene de quienes la generan y refleja sus ideas, conceptos, teorías y resultados de investigaciones sin que haya sido interpretada o evaluada por otros. Son un puente cercano al conocimiento original, permitiendo acceder a los hallazgos tal como fueron descubiertos (Maranto Rivera & González Fernández, 2015).

En efecto, en esta investigación la fuente primaria está conformada por los estudiantes de quinto a octavo semestre de la facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato, quienes participaron de manera directa en el proceso. Para la recolección de información, se realizaron visitas presenciales a cada curso, durante las cuales se facilitó el enlace del formulario de Google Forms para el llenado

inmediato de la encuesta. Este grupo de participantes incluye hombres y mujeres con diversas condiciones socioeconómicas y trayectorias académicas.

Fuentes secundarias

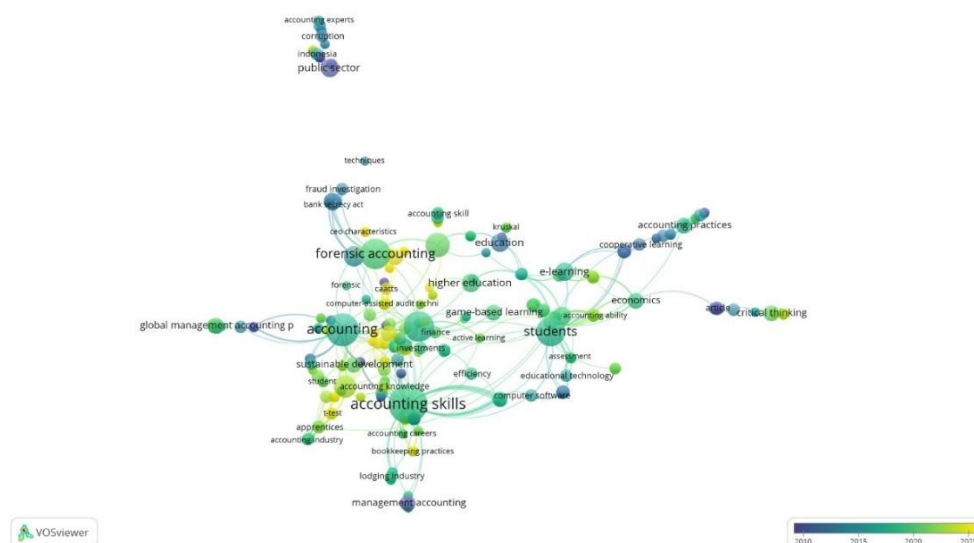
Las fuentes secundarias son el resultado de un proceso en el que la información original o primaria es analizada, resumida y reorganizada para facilitar su comprensión y acceso, son materiales que transforman los datos primarios en conocimiento más claro, estructurado y útil para el lector; estas fuentes no presentan información nueva, sino que reinterpretan o sintetizan la ya existente, con el objetivo de ofrecer una visión más completa o accesible de un tema, su propósito principal es servir como un puente entre la información y las personas, ayudando a encontrar, entender y difundir el conocimiento (Jaén García, 2019).

Las fuentes secundarias utilizadas en esta investigación corresponden a toda la indagación bibliográfica y documental realizada tanto en bibliotecas físicas como virtuales, así como en diversos repositorios académicos. De estos espacios se obtuvo la información teórica necesaria para la construcción del marco teórico, que sirvió de base para el desarrollo del estudio.

De igual manera, con el propósito de comprender las implicaciones de las competencias del profesional contable en el ámbito académico y científico, se empleó el software VOSviewer, herramienta especializada en el análisis y visualización de redes bibliométricas. Gracias a su aplicación, fue posible identificar los clústeres o agrupaciones de campos de conocimiento más relevantes, lo que permitió interpretar de manera más clara las tendencias, conexiones y áreas de mayor desarrollo dentro de la investigación contable.

Figura 1

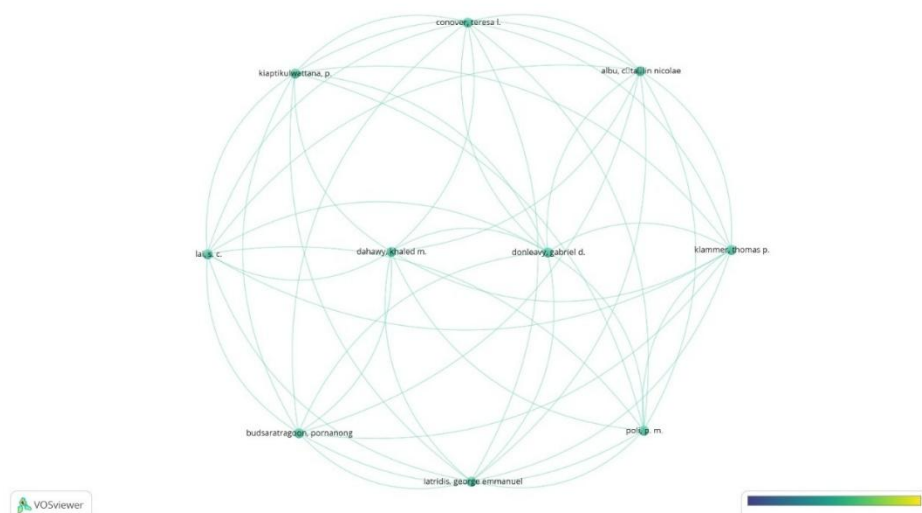
Palabras Clave



Nota. Clústeres de palabras clave. Fuente: Elaboración propia con el software VOSviewer versión 1.6.20 (Van Eck & Waltman, 2010).

Figura 2

Autores Representativos



Nota. Clústeres de autores representativos. Fuente: Elaboración propia con el software VOSviewer versión 1.6.20 (Van Eck & Waltman, 2010).

Métodos

El método de investigación es el conjunto de procedimientos organizados que permiten estudiar y resolver problemas de manera sistemática; tiene como propósito garantizar que el conocimiento obtenido sea confiable y válido, evitando la improvisación. El método mencionado incluye determinar pasos concretos, elegir las técnicas pertinentes y poner en práctica los instrumentos a disposición para la recolección y análisis de datos y de la información (Bernal Torres, 2010).

El método hipotético-deductivo consiste en un procedimiento lógico que se basa en la formulación de hipótesis que, por medio de deducciones sucesivas, sean contrastadas con la realidad; en última instancia, este método se desenvuelve en la creación de explicaciones provisionales que son puestas una vez más a prueba mediante pruebas empíricas con el fin de corroborar o refutar su validez (López-Roldán & Fachelli, 2015).

Con respecto a la presente investigación, entendemos que el método hipotético-deductivo representa una valiosa herramienta para nosotros, pues nos deja formular hipótesis claras, comprobables, y a su vez nos sirve de guía para analizar la información de forma ordenada y rigurosa. Con este método no solo podemos tratar los datos de forma científica, sino que permite dar un sentido concreto a las relaciones y los supuestos que subyacen a nuestro estudio. Así, este método se convierte en una herramienta confiable para llegar a conclusiones sólidas y bien fundamentadas, aportando certeza y claridad a este trabajo.

Técnicas

La técnica de recolección de datos constituye un proceso fundamental mediante el cual se obtiene información pertinente para una investigación o estudio determinado; existen diversas formas de recolectar datos, entre ellas las entrevistas, encuestas, observaciones, experimentos y el análisis de documentos o registros previos. Cada una de estas técnicas presenta características, ventajas y limitaciones propias, por lo que es responsabilidad del investigador seleccionar la más adecuada según los objetivos planteados y el alcance de su estudio (Hadi Mohamed et al., 2023).

Según López-Roldán & Fachelli (2015), la encuesta puede entenderse tanto como una técnica o como un método. Cuando se utiliza como técnica, sirve principalmente para

recoger información a través de preguntas directas a los encuestados, con el fin de obtener los datos necesarios para la investigación.

En esta investigación se aplicó la técnica de la encuesta a los estudiantes de quinto a octavo semestre de la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato, Utilizando para su confección, un formulario digital mediante Formularios de Google. El instrumento consideró preguntas cerradas y escalas tipo Likert, en virtud de lo cual se pudo recoger información concreta y fidedigna de la percepción que tenían los estudiantes con relación a lo que es su perfil de egreso, sus competencias y habilidades de formación profesional. Se obtuvieron un total de 297 encuestas válidas, representando a su vez de forma representativa la variedad de experiencias y perspectivas de los participantes. El trabajo de campo fue ejecutado de forma ordenada y replanteando la seguridad de los datos concernientes a la validez y la fidelidad de los mismos.

No obstante, el planteamiento de las ventajas que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden proporcionar y el interés en facilitar la obtención de datos, así como en reforzar el enfoque de las encuestas, se llevó a cabo la encuesta a partir de una encuesta vía internet que se ha elaborado en Formularios de Google. Esta herramienta permitió una mayor accesibilidad para los participantes, reduciendo tiempos y costos al trabajo de campo tradicional.

Instrumentos

Los instrumentos de investigación son herramientas utilizadas para la recolección de datos, la cual se basa en la muestra seleccionada y, mediante un análisis adecuado, permite aportar conocimientos significativos al tema de investigación. Este proceso implica identificar y ubicar las fuentes, determinar cómo se recopilan los datos y cómo se preparan para su análisis (UNEMI, 2019). Como señala Hernández Sampieri et al. (2014) “Para que la recolección de datos aporte valor debemos medir dichos datos. Medir significa asignar números, símbolos o valores a las propiedades de objetos o eventos de acuerdo con reglas” (p.199).

Antes de aplicar cualquier cuestionario en una investigación, es fundamental asegurarse de que el instrumento sea válido y confiable, con el fin de garantizar que

los resultados obtenidos sean precisos y coherentes. En este caso, se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual permite verificar la consistencia interna de los ítems que conforman el cuestionario.

El enlace del formulario fue compartido con el apoyo de los presidentes de curso, quienes desempeñaron un papel fundamental en la difusión de los estudiantes desde el quinto hasta el octavo semestre de la carrera de contabilidad y auditoría.

El coeficiente alfa de Cronbach permite evaluar qué tan coherentes son los ítems de un cuestionario al medir una misma característica o dimensión. En otras palabras, muestra el grado en que las preguntas del instrumento están relacionadas entre sí y contribuyen de manera conjunta a evaluar el constructo planteado. De acuerdo con Oviedo & Campo-Arias (2005), un valor igual o superior a 0,70 indica una consistencia interna aceptable, mientras que valores por encima de 0,90 podrían reflejar que existe una puntuación excelente.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis de confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, aplicado a los instrumentos utilizados en esta investigación. Este procedimiento permitió verificar el nivel de consistencia interna de los ítems que conforman cada variable de estudio. De esta manera, se asegura que los datos recolectados sean fiables y que las escalas empleadas midan de forma coherente los constructos planteados.

Los resultados del análisis de confiabilidad aparecen en la Tabla 3 para el alfa de Cronbach aplicado a las dimensiones de las competencias contables y el perfil de egreso. Los valores individuales observados están comprendidos entre 0,774 y 0,955, lo que indica una adecuada consistencia interna en cada dimensión. Integrando los resultados: para las competencias contables se obtuvo 0,96 y para el perfil de egreso 0,947, valores que superan el mínimo exigido de 0,70, por el cual se considera este instrumento como fiable y consistente, lo que garantiza la estabilidad de los datos y la validez de las mediciones efectuadas en esta investigación.

Tabla 3

Alfa de Cronbach

Categoría	Valor Individual	Variable	Valor Agrupado
Valores	0,774		
Habilidades	0,857		
Capacidades	0,885	Competencias	0,96
Conocimientos	0,955	Contables	
Competencias Genéricas	0,843		
Competencias Instrumentales	0,889	Perfil de Egreso	0,947
Competencias Específicas	0,926		

Nota. El coeficiente Alfa de Cronbach evalúa la consistencia interna de los ítems que conforman cada dimensión o escala. Valores más altos indican mayor fiabilidad de las respuestas. De manera general, un $\alpha \geq 0,70$ se considera aceptable, $\geq 0,80$ bueno y $\geq 0,90$ excelente para propósitos de investigación. Fuente: Elaboración propia.

El instrumento a través del cual se obtuvo la información fue un cuestionario estructurado, elaborado en base a los objetivos específicos de la investigación. Este instrumento consta de 54 preguntas distribuidas en cuatro bloques temáticos que permitieron una profundización de las variables y del estudio:

Bloque 1

Datos informativos del estudiante, tales como edad, sexo, semestre y otros aspectos generales.

Bloque 2

Ítems orientados a evaluar las competencias contables, considerando tres dimensiones:

- Valores: Preguntas 1, 2, 4 y 18, que permiten identificar el nivel de dominio teórico del estudiante.
- Habilidades: Preguntas 3,7,8,11,13,14 y 16, enfocadas en medir la capacidad práctica y el razonamiento aplicado a la contabilidad.

- Capacidades: Preguntas 5, 6, 9, 10, 12, 15, 17, 19 y 20, que valoran la disposición ética, profesional y crítica frente al ejercicio contable.

Bloque 3

Ítems relacionados con los conocimientos profesionales, conformado de la pregunta 21 a la 39 que abarcan aspectos vinculados al desempeño y la responsabilidad, Estas competencias fueron estructuradas con base en la malla curricular de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato (UTA), la cual establece los lineamientos formativos que orientan el desarrollo de capacidades profesionales integrales.

Bloque 4

Ítems enfocados en el perfil de egreso del contador público, distribuidos de la siguiente manera:

- Competencias genéricas: preguntas de la 39 al 44, relacionadas con el liderazgo, la comunicación, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.
- Competencias instrumentales: preguntas de la 45 al 49, que valoran el manejo de herramientas tecnológicas, la capacidad de análisis y la resolución de problemas.
- Competencias específicas: preguntas de la 50 al 54, orientadas a evaluar los conocimientos técnicos y las destrezas propias del campo contable y de auditoría.

El cuestionario fue elaborado y aplicado de forma digital mediante la plataforma Google Forms, lo cual facilitó la recolección, sistematización y almacenamiento de la información. Esta modalidad permitió a los estudiantes acceder al instrumento de manera ágil y segura, desde cualquier dispositivo, asegurando una amplia cobertura y una tasa de respuesta efectiva.

3.2 Tratamiento de la información

El Análisis Exploratorio de Datos (AED) constituye un enfoque estadístico orientado a examinar y comprender la información antes de la aplicación de técnicas analíticas formales; su propósito fundamental es explorar los datos de manera visual y conceptual, con el fin de identificar patrones, detectar anomalías y revelar posibles relaciones entre variables, el AED hace uso de representaciones gráficas y métodos estadísticos robustos, los cuales minimizan la influencia de valores atípicos y facilitan la generación de hipótesis de manera más confiable y fundamentada (Capa Benítez et al., 2017).

Descriptivo

La investigación se organiza en tres objetivos, siendo el primero de carácter descriptivo. Para cumplirlo, se empleó la técnica de Análisis Exploratorio de Datos (AED), la cual permite procesar, examinar y describir todas las variables de estudio de manera detallada. Esta técnica facilita identificar patrones, tendencias y comportamientos de los datos, asegurando que cada variable sea analizada de forma precisa y coherente.

Medidas de Tendencia Central

Según Nascimento et al. (2024), las medidas de tendencia central son herramientas estadísticas fundamentales que permiten resumir y representar el comportamiento general de un conjunto de datos mediante un valor que expresa su punto medio o equilibrio; estas medidas, la media, la mediana y la moda facilitan la comprensión del conjunto de información al mostrar el valor más representativo o característico de la distribución.

Mediante el AED se aplicó las principales medidas de tendencia central, dentro de estas se utilizó la media aritmética, la mediana y la moda.

Tabla 4*Medidas de Tendencia Central*

Nº	Medidas de Tendencia Central	Concepto	Denotación
1	Media Aritmética	La media aritmética representa un valor central que resume la información de un conjunto de datos, calculándose como el promedio de todos los valores.	$\bar{x}$
2	Mediana	La mediana corresponde al valor que ocupa la posición central en un conjunto de datos previamente ordenado.	Me
3	Moda	La moda se refiere al valor o categoría que se presenta con mayor frecuencia dentro de una distribución de datos.	Mo

Nota. Concepto de Medidas de Tendencia Central. Fuente: Análisis Exploratorio de Datos, Capa Benítez et al. (2017).

En esta investigación se emplearon las medidas de tendencia central con el propósito de conocer el valor que mejor representa el comportamiento general de los datos. Estas medidas permiten identificar el punto en el que los valores tienden a concentrarse, ofreciendo una visión clara y resumida de la información. Se toman en cuenta la media aritmética, la mediana y la moda, aportan una comprensión más equilibrada y significativa del conjunto de datos analizados.

Medidas de dispersión

Las medidas de dispersión, también llamadas medidas de variabilidad son herramientas estadísticas que permiten identificar el grado en que los datos se alejan de una medida de tendencia central, como la media (Batanero et al., 2020).

Tabla 5*Medidas de Dispersión*

Nº	Medidas de Dispersión.	Concepto	Denotación
1	Desviación estándar	La desviación estándar es una medida de dispersión que muestra cuánto se alejan los datos, en promedio, respecto a la media.	s
2	Varianza	La varianza es toda una medida estadística, dado que es la que determina hasta qué punto los datos están diseminados en relación con la media aritmética calculada previamente.	s^2
3	Rango	El rango es una medida estadística de dispersión que expresa la diferencia existente entre el valor máximo y el valor mínimo de un conjunto de datos.	R
4	Mínimos	Es el valor más bajo de un conjunto de datos, que indica el límite inferior de la información.	Min
5	Máximos	Es el valor más alto de un conjunto de datos.	Max
6	Coeficiente de Variación	El coeficiente de variación es una medida que relaciona la desviación estándar con la media, mostrando la variabilidad relativa de un conjunto de datos.	CV
$CV = \frac{s}{\bar{x}} \times 100$			[4]

Nota. Concepto de Medidas de Dispersión. Fuente: Análisis Exploratorio de Datos, Capa Benítez et al. (2017).

En esta investigación se utilizará nuevamente las medidas de dispersión con la finalidad de analizar la variabilidad de los datos y complementar la información que proporcionan las medidas de tendencia central. Para ello, se usará la desviación típica, la varianza, el rango, los valores mínimo y máximo, además del coeficiente de

variación, permitiendo así una mejor forma de interpretar el comportamiento de los datos.

Medidas de Forma

Las medidas de forma se emplean para describir aspectos de la distribución de los datos, como su simetría o asimetría, así como el grado de concentración o dispersión que determina si la distribución es más aplanada o picuda (Porrás Velázquez, 2012).

Tabla 6

Medidas de Forma

Nº	Medidas de Forma.	Concepto	Denotación
1	Asimetría	La simetría se refiere al grado en que los datos de una distribución se organizan de manera equilibrada alrededor de la media. - En una distribución normal, los valores se distribuyen de forma simétrica, por lo que el coeficiente de asimetría es igual a cero. - La asimetría positiva, la distribución presenta una cola más larga hacia la derecha. - Una asimetría negativa muestra una cola más extensa hacia la izquierda.	Sesgo izquierdo <0 Simétrica $=0$ Sesgo derecho >0
2	Curtosis	La curtosis es una medida que indica qué tan concentrados o dispersos se encuentran los datos alrededor del punto central de una distribución. - La curtosis es positiva, la curva se eleva más en el centro y presenta colas más delgadas (distribución leptocúrtica). - Una curtosis negativa muestra una curva más aplanada y con colas más gruesas	Leptocúrtica < 0 Mesocúrtica $= 0$

(distribución platycúrtica).

- En una distribución normal, el grado de concentración es intermedio y su curtosis se considera igual a cero. Platycúrtica
> 0

Nota. Concepto de Medidas de Forma. Fuente: Análisis Exploratorio de Datos, Capa Benítez et al. (2017).

En esta investigación también se utilizaron las medidas de forma, porque permiten comprender mejor cómo se distribuyen los datos y cuál es su comportamiento general. A través de estas medidas es posible identificar si los valores tienden a concentrarse más hacia un lado o si mantienen un equilibrio, además de observar si la distribución es más aplanada o pronunciada. En este caso, se analizarán especialmente la asimetría y la curtosis, que ayudan a interpretar de manera más clara la estructura y las particularidades de los datos obtenidos.

Medidas de Posición

Para concluir con el primer objetivo, que es de carácter descriptivo, se aplicaron las medidas de posición, estas permiten comprender cómo se distribuyen los datos dentro de un conjunto y cuál es su ubicación relativa. Los deciles, percentiles y cuartiles son las medidas de posición más usadas, y permiten dividir la información en la proporción deseada para su análisis. Esta investigación va a enfocarse, muy concretamente, en los cuartiles para ver la concentración de los datos, lo que permite ver el comportamiento general de la muestra estudiada.

Una medida de posición es una medida de posición determinada que sirve para colocar algunos valores en un conjunto de datos y permite entender cómo va a distribuir la información y donde se concentra. Gracias a ellas, es posible obtener una visión más clara del comportamiento de la variable analizada y comparar distintos grupos o niveles dentro de la muestra (Ayala Hernández, 2020).

Tabla 7*Medidas de Posición*

Nº	Medidas de Posición.	Concepto	Denotación
1	Deciles	Los deciles dividen la información en diez partes iguales, calculándose desde D1 hasta D9, lo que facilita una interpretación más específica de la posición de los valores.	$D1 \dots D9$
2	Percentiles	Los percentiles fraccionan los datos en cien partes iguales, desde P1 hasta P99, siendo útiles para identificar la ubicación exacta de un valor dentro del total de observaciones.	$P1 \dots P99$
3	Cuartiles	Los cuartiles separan el conjunto de datos en cuatro partes iguales, donde el Q1 representa el 25%, el Q2 el 50% y el Q3 el 75% de la distribución.	$Q1 = 25\%$ $Q2 = 50\%$ $Q3 = 75\%$

Nota. Concepto de Medidas de Posición. Fuente: Estadística: cuartiles, deciles, percentiles Ayala Hernández (2020).

En esta investigación de igual manera se utilizó las medidas de posición, con el objetivo de analizar cómo se distribuyen los datos dentro del conjunto y determinar su ubicación relativa. Estas medidas permiten identificar los valores que dividen la información en partes iguales, facilitando la interpretación de los niveles o grupos que conforman la muestra. Para este estudio, se consideró únicamente los cuartiles, los cuales proporcionan una visión clara y segmentada de la información, permitiendo observar de manera detallada cómo se distribuyen los datos en cuatro partes iguales y facilitando la comprensión de los patrones de comportamiento dentro de la muestra.

Correlacional

Para continuar con el desarrollo de la investigación, se presenta el segundo objetivo, orientado al análisis de la correlación entre las competencias contables y el perfil de

egreso de los estudiantes. Este análisis busca comprender cómo se relacionan las distintas dimensiones que conforman ambos aspectos, con el fin de obtener una visión más completa del desarrollo formativo dentro de la carrera de Contabilidad y Auditoría.

En este sentido, las competencias contables incluyen elementos como las habilidades, capacidades, valores y conocimientos que permiten al futuro profesional desenvolverse de manera eficaz en su campo laboral. Por otro lado, el perfil de egreso integra competencias genéricas, instrumentales y específicas, las cuales reflejan la formación integral que se espera del estudiante al finalizar su proceso académico.

Correlación

Según, Vinuesa (2016) la correlación es una medida estadística que permite conocer el grado de relación entre dos variables. Indica si los cambios en una variable se asocian con los cambios en otra, mostrando si ambas varían en el mismo sentido (correlación positiva) o en sentidos opuestos (correlación negativa).

En esta investigación se utilizó la correlación *Rho de Spearman*, porque los datos no presentan una distribución normal.

Rho de Spearman

La correlación de *Spearman* es una técnica estadística no paramétrica que permite conocer la relación y dirección entre dos variables, especialmente cuando los datos no son normales o son ordinales; en lugar de usar los valores originales, se trabajan con rangos, lo que facilita identificar si, al aumentar una variable, también tiende a aumentar o disminuir la otra, sin exigir una relación lineal estricta (Roy-García et al., 2019).

Este método no paramétrico permite analizar la fuerza y dirección de la relación entre variables ordinales o no lineales, trabajando con los rangos en lugar de los valores absolutos. Su aplicación facilitó identificar las asociaciones entre las competencias contables, habilidades, capacidades, valores y conocimientos y los componentes del

perfil de egreso, que incluyen las competencias genéricas, instrumentales y específicas.

El coeficiente Rho de Spearman permitió reconocer cómo se relacionan realmente las variables de este estudio, no solo midiendo qué tan fuerte es esa relación, sino también hacia qué dirección apunta. Para interpretarlo se utiliza una escala sencilla: cuando el valor está cerca de 0, significa que prácticamente no existe relación; mientras que, cuando se acerca a ± 1 , indica que la conexión entre las variables es más sólida y evidente. A continuación, en la siguiente tabla, se podrá observar esta clasificación detallada, lo que permitirá apreciar de manera más intuitiva cómo se vinculan las variables analizadas.

Tabla 8

Grado de relación según (Rho) Spearman

<i>Relación</i>	<i>Rango</i>
Correlación negativa perfecta	-0.91 a -1.00
Correlación negativa muy fuerte	-0.76 a -0.90
Correlación negativa considerable	-0.51 a -0.75
Correlación negativa media	-0.11 a -0.50
Correlación negativa débil	-0.01 a -0.10
No existe correlación	0.00
Correlación positiva débil	+0.01 a +0.10
Correlación positiva media	+0.11 a +0.50
Correlación positiva considerable	+0.51 a +0.75
Correlación positiva muy fuerte	+0.76 a +0.90
Correlación positiva perfecta	+0.91 a +1.00

Nota. Grado de relación según Spearman Rho Fuente: (Mondragón Barrera, 2014)

A través del estudio de las correlaciones entre estos componentes, se busca identificar los vínculos existentes, determinar su grado de relación y comprender de qué manera las competencias adquiridas influyen en el logro del perfil de egreso. De esta forma, el análisis permitirá evidenciar fortalezas y posibles áreas de mejora en la formación profesional de los estudiantes, aportando información valiosa para el fortalecimiento del proceso educativo.

Regresión Lineal Múltiple

La regresión lineal múltiple es un modelo estadístico que permite analizar cómo una variable dependiente se ve influenciada por varias variables independientes; este método asume una relación lineal y unidireccional entre las variables, donde los cambios en las independientes explican las variaciones de la dependiente, su objetivo principal es estimar el grado de influencia que cada variable explicativa ejerce sobre la variable principal, considerando además un término de error que representa los factores no incluidos en el modelo (Del Barrio Castro et al., 2013).

De este modo, se plantea un modelo de regresión cuya ecuación general se expresa de la siguiente forma:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_n X_n \quad [5]$$

Dónde:

Y = Representa la variable dependiente (perfil de egreso),

$X_1, X_2, X_3 \dots X_n$ = Corresponden a las variables independientes (competencias contables),

β_0 = Es la constante del modelo.

$\beta_1, \beta_2, \beta_3 \dots \beta_n$ = Son los coeficientes que indican el peso o influencia de cada competencia sobre el perfil de egreso.

En esta investigación se incorporan el modelo de regresión lineal múltiple que permita analizar el comportamiento conjunto de todas las categorías, tanto de las competencias

contables como del perfil de egreso. Es decir, se considerarán en el análisis todas las dimensiones que integran ambos constructos, con el propósito de determinar el grado de influencia que ejercen las competencias, habilidades, capacidades, valores y conocimientos sobre las distintas competencias del perfil de egreso tanto genéricas, instrumentales y específicas.

La ecuación es la siguiente:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 \quad [6]$$

Una vez reemplazada la fórmula:

$$Y = \beta_0 + \beta_1(Habilidades) + \beta_2(Capacidades) + \beta_3(Valores) + \beta_4(Conocimientos) \quad [7]$$

En este sentido, a partir de la fórmula planteada, se busca comprender cómo las habilidades, capacidades, valores y conocimientos influyen en la formación del perfil de egreso. Cada componente del modelo representa un aspecto fundamental del desarrollo del estudiante y permite identificar de qué manera cada uno de ellos contribuye al fortalecimiento de su desempeño global. Así, se va a entender el modelo de regresión lineal múltiple como una técnica estadística, pero también como un recurso de análisis que permite dar sentido a la relación existente entre las competencias que definen el perfil profesional.

Así, se pasó a calcular la cifra del coeficiente de determinación (R^2), es decir, el porcentaje de variabilidad que se podía explicar del perfil de egreso a través de esas dimensiones. Este indicador permitió evaluar la coherencia del modelo y determinar el grado de influencia que ejercen las competencias seleccionadas sobre el perfil profesional.

SEM

Como consiguiente, y con el propósito de profundizar en el análisis, se empleó el modelo de ecuaciones estructurales Structural Equation Modeling (SEM), el cual permitió comprender de una forma más completa cómo se relacionan las distintas

competencias que conforman el perfil de egreso. Este modelo facilita observar no solo las conexiones directas entre las variables, sino también las influencias indirectas que pueden darse entre ellas, ofreciendo así una visión más integral del proceso formativo.

Para el cumplimiento del objetivo propuesto, y en concordancia con el enfoque basado en los modelos de ecuaciones estructurales (SEM), se detallan a continuación las etapas que orientan el desarrollo de este procedimiento analítico. Para Medrano & Muñoz-Navarro (2017) las fases permiten establecer un proceso ordenado y coherente, asegurando la rigurosidad en el tratamiento de los datos y la interpretación de las relaciones entre las variables, como se detallan a continuación:

En primer lugar, se realiza la *especificación del modelo*, donde se definen las variables que intervendrán y las posibles relaciones que existen entre ellas. Esta etapa es esencial, porque el modelo se construye a partir de un marco teórico sólido que sustenta la selección de las variables. Un modelo bien especificado reitera claramente la lógica de la investigación con el ideal de no omitir los factores relevantes y no incorporar variables que no respondan al objetivo del estudio.

A continuación, se produce la identificación del modelo, lo cual permite verificar si se cuenta con la información necesaria para estimar los parámetros planteados; en este sentido, se calculan los grados de libertad como forma de corroborar que, efectivamente, el modelo es estadísticamente viable, es decir, es un modelo que puede ser contrastado con los datos observados. Esta fase en la que se encuentra el modelo debe permitir garantizar la parsimonia, esto es, poder explicar el fenómeno con el menor número de parámetros posibles sin prescindir de esa precisión.

La siguiente fase es la estimación del modelo que consiste en obtener los valores de los parámetros que mejor representan la relación que se establece entre las variables, el cual se estima comparando mediante el método de máxima verosimilitud, en el que las covarianzas estimadas por el modelo deben coincidir con las covarianzas que se observan en la varianza de los datos. De esta manera, se logra un modelo que refleja con fidelidad la estructura de las relaciones empíricas.

Una vez estimado el modelo, se procede a la *evaluación del ajuste*, etapa en la que se analiza qué tan bien las relaciones propuestas se corresponden con los datos reales.

Para ello, se utilizan diversos índices de bondad de ajuste, tales como el CFI (Comparative Fit Index), el TLI (Tucker-Lewis Index), el RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) y el GFI (Goodness of Fit Index). Estos indicadores sirven para determinar el grado de buena concordancia del modelo; permiten comprobar si las hipótesis formuladas logran explicar satisfactoriamente la información empírica.

Establecido esto, llegamos a la re-especificación del modelo. Se trata de una fase en la que se revisan los resultados obtenidos con el modelo inicial y se valora la posibilidad de introducir algunas modificaciones teóricamente justificadas prestando atención al valor de los coeficientes obtenidos. De este modo, el modelo se mejora en la medida en que responde a unas fundamentaciones conceptuales y no solamente a criterios estadísticos. En este sentido, el modelo final alcanzará un equilibrio entre la validez teórica y la bondad empírica, también es de manera más clara los posibles vínculos entre las competencias y el perfil de egreso abordados.

En definitiva, los modelos de ecuaciones estructurales (SEM) son considerados por muchos autores como un método de investigación educativa básica, puesto que analizan, de manera simultánea, múltiples relaciones entre variables observadas, asegurando la globalidad y riguroso análisis de aquellos fenómenos objeto de estudio. A lo que Vargas Halabí & Mora-Esquivel (2017) se refieren insistiendo en que su aplicación debe ser planificada a partir de modelos teóricamente explicados y de un tamaño de muestra adecuadamente determinado, garantizando así estimaciones precisas y resultados confiables.

Si bien generalmente se recomienda un mínimo de 400 encuestas para obtener resultados óptimos en un análisis SEM, la literatura también entiende que incluso tamaños de muestra algo inferiores a esa cantidad, como es nuestro caso, con 297 participantes, pueden ser aceptables si se tiene en cuenta, naturalmente, las consideraciones del autor y se aplica el modelo con sus debidas precauciones.

Para dicho contexto, el uso del SEM no solo permite contrastar hipótesis estructurales con mayor solidez, sino también comprender los efectos directos e indirectos entre las competencias, valores y habilidades que conforman el perfil de egreso, fortaleciendo

así la coherencia entre la teoría y la evidencia empírica obtenida, aun cuando la muestra no alcance el número ideal recomendado.

Tabla 9

Evaluación del Modelo Global

EVALUACIÓN DEL MODELO GLOBAL						
Nº	ESPAÑOL		INGLÉS		SIGLAS	
MEDIDAS DE AJUSTE ABSOLUTO						
1.1	ÍNDICE DE LA CHI CUADRADO					
Analiza la hipótesis nula de que el modelo es no significativo. Válido para muestras pequeñas (100-200).						
1.2	ÍNDICE DE BONDAD DEL AJUSTE	Goodness of Fit Index	GFI			
Su valor está comprendido entre 0 y 1, indicando este último un ajuste perfecto.						
1.3	ÍNDICE DE LA RAÍZ CUADRADA MEDIA DEL ERROR DE APROXIMACIÓN	Root Mean Square Error of Approximation	RMSEA			
La evaluación de su magnitud es subjetiva, considerándose que un valor menor de 0,05 es indicativo de un buen ajuste.						
MEDIDAS DE AJUSTE INCREMENTAL						
2.1	ÍNDICE DE AJUSTE NORMALIZADO	Normed Fit Index	NFI			
Mide la reducción proporcional en la función de ajuste cuando pasamos del modelo nulo al propuesto. Los valores varían entre 0 y 1; son aceptables valores superiores a 0,9.						
2.2	ÍNDICE DE AJUSTE NO NORMALIZADO	Non-Normed Fit Index or Tucker Lewis Index	NNFI o TLI			
Supera las limitaciones del NFI al considerar los grados de libertad del modelo propuesto y nulo. Está débilmente relacionado con el tamaño muestral. Rango entre 0 y 1; recomendables valores superiores a 0,9.						
2.3	ÍNDICE DE AJUSTE COMPARATIVO	Comparative Fit Index	CFI			
Mide la mejora en la medición de la no centralidad de un modelo. Oscila entre 0 (mal ajuste) y 1 (buen ajuste).						
MEDIDAS DE AJUSTE DE PARSIMONIA						
3.1	CRITERIO DE INFORMACIÓN DE AKAIKÉ	Akaike Information Criterion	AIC			
Es un índice comparativo entre modelos; valores próximos a cero indican un buen ajuste.						
3.2	ÍNDICE DE AJUSTE PARSIMÓNICO NORMALIZADO	Parsimonious Normed Fit Index	PNFI			
Modificación del índice de ajuste normalizado que incorpora la ratio entre los grados de libertad de los modelos alternativos. Valores elevados del PNFI son mejores; diferencias mínimas de 0,06 a 0,09 indicarían cambios sustanciales.						

3.3	ÍNDICE DE BONDAD DEL AJUSTE PARSIMÓNICO	Parsimonious Goodness of Fit Index	PGFI
Modificación del GFI. Los valores se establecen de 0 a 1; los próximos a la unidad indican mayor equilibrio (parsimonia) del modelo.			
3.4	CHI CUADRADO NORMALIZADA	Normed Chi-Squared	NCS
Medida aplicable para un único modelo. Es la ratio entre la Chi cuadrado y los grados de libertad. Valores < 1 indican modelos sobreestimados; > 2, 3 o 5 (postura liberal) indican modelos no representativos.			
3.5	N CRÍTICO DE HOELTER		
Sugiere el tamaño máximo que la muestra debe alcanzar para aceptar el ajuste del modelo.			
EVALUACIÓN DEL MODELO DE MEDIDA			
1	VALIDEZ CONVERGENTE		
De cada uno de los factores latentes: cargas factoriales estandarizadas > 0,6.			
2	UNIDIMENSIONALIDAD		
De cada factor latente:			
Análisis de fiabilidad de los distintos constructos para evaluar si los indicadores especificados son suficientes en su representación.			
Indicadores con ajuste aceptable sobre un modelo de un único factor: t asociados y valores adecuados en los índices de ajuste.			
Correlaciones entre factores latentes: si son > 0,5, se cuestiona la validez discriminante de las escalas de medida.			

Nota. Evaluación del Modelo Global. Fuente: Elaboración propia.

Para continuar con el análisis, la evaluación del modelo se basó en los valores presentados en la tabla de índices de ajuste, los cuales permitieron verificar el grado de adecuación del modelo propuesto respecto a los datos obtenidos.

Según Iglesias Labraca (2021) la evaluación e interpretación del modelo se orienta a determinar si la estructura propuesta es correcta y representa adecuadamente la realidad analizada, entendiendo como modelo correcto aquel que identifica de forma precisa las relaciones entre las variables sin omitir parámetros relevantes. Esta etapa se basa en la comparación entre la matriz de covarianzas estimada por el modelo y la matriz de covarianzas muestral, con el fin de evaluar su grado de ajuste. Para ello, se emplean estadísticos globales de bondad de ajuste ampliamente utilizados en la literatura, como el estadístico chi cuadrado, el índice de ajuste comparativo, el error cuadrático medio de aproximación y la raíz media cuadrática estandarizada de los residuos.

Tabla 10

Índices de Ajuste del Modelo

	Criterio de Corte	Descripción
Chi-square (χ^2)	p > 0.05 Buen ajuste	Model Chi-square statistic
$\chi^2 = 807.3$, $df = 342$		
p = .001		
Chi-square normado (χ^2/df)	≤ 2 o 3 Aceptable	Normed Chi-square statistic
RMSEA	≤ .06 Aceptable / ≤ .05 Excelente	Root Mean Square Error of Approximation
CFI	≥ .90 Aceptable / ≥ .95 Excelente	Comparative Fit Index
SRMR	≤ .10 Aceptable / ≤ .08 Excelente	Standardized Root Mean Square Residual
TLI (NNFI)	≥ .90 Aceptable / ≥ .95 Excelente	Tucker-Lewis Index
GFI	≥ .90 Aceptable / ≥ .95 Excelente	Goodness of Fit Index
PNFI	≥ .50 Aceptable	Parsimonious Normed Fit Index
PRATIO	≥ .50 Aceptable	Parsimony Ratio

Nota. Índices de Ajuste del Modelo. Fuente: Elaboración propia basado en (Iglesias Labraca, 2021).

3.3 Operacionalización de las variables

Tabla 11

Operacionalización de las variables

<i>Variable</i>	<i>Definición</i>	<i>Categorías o Dimensiones</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Ítems básicos</i>	<i>Características de la Variable</i>	<i>Técnicas e Instrumentos</i>
Valores	Los valores son principios, virtudes o rasgos que caracterizan a una persona y forman parte esencial de su identidad. No solo permiten reconocerla, sino que también la impulsan a actuar de determinadas formas, pues están profundamente ligados a sus creencias, guían su conducta y expresan tanto sus emociones como sus intereses	Valores éticos y morales	Honestidad	<i>Indicador (%) =</i> $(\Sigma \text{Calificaciones} / N * 5) * 100$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios
			Lealtad a la institución	<i>Indicador (%) =</i> $(\Sigma \text{Calificaciones} / N * 5) * 100$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios
			Ética en el trabajo	<i>Indicador (%) =</i> $(\Sigma \text{Calificaciones} / N * 5) * 100$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios

	(Sánchez Marín et al., 2012).	Desarrollo personal y profesional	Pensamiento Analítico	$\text{Indicador (\%)} = \frac{(\sum \text{Calificaciones}/N*5)*100}{}$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios
			Aprendizaje continuo	$\text{Indicador (\%)} = \frac{(\sum \text{Calificaciones}/N*5)*100}{}$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios
			Capacidad para resolver problemas	$\text{Indicador (\%)} = \frac{(\sum \text{Calificaciones}/N*5)*100}{}$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios
Habilidades	Según (Oriol, 2021) las habilidades en contabilidad comprenden un dominio firme de los principios contables y financieros, junto con la capacidad de analizar y resolver problemas, comunicarse	Habilidades sociales	Trabajo en equipo	$\text{Indicador (\%)} = \frac{(\sum \text{Calificaciones}/N*5)*100}{}$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios
			Capacidad de presentación.	$\text{Indicador (\%)} = \frac{(\sum \text{Calificaciones}/N*5)*100}{}$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios

	eficazmente, gestionar proyectos, manejar sistemas de información contable, liderar equipos y tomar decisiones acertadas.		Flexibilidad	$\text{Indicador (\%)} = \frac{(\sum \text{Calificaciones}/N*5)*100}{}$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios
Capacidades	Las capacidades son potencialidades humanas que sirven de base para el desarrollo de competencias. Son disposiciones internas que, al interactuar con el entorno y la experiencia, permiten construir saberes, fortalecer habilidades y formar actitudes que orientan el desempeño personal y profesional (Suárez	Habilidad técnica	Área de Contabilidad	$\text{Indicador (\%)} = \frac{(\sum \text{Calificaciones}/N*5)*100}{}$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios
			Área Financiera	$\text{Indicador (\%)} = \frac{(\sum \text{Calificaciones}/N*5)*100}{}$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios
			Área de Costos	$\text{Indicador (\%)} = \frac{(\sum \text{Calificaciones}/N*5)*100}{}$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios

	Rodríguez et al., 2007).		Área de Auditoría	$Indicador (\%) = (\sum Calificaciones/N*5)*100$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios
			Área Tributaria	$Indicador (\%) = (\sum Calificaciones/N*5)*100$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios
Conocimientos	El conocimiento en la formación contable trasciende la acumulación de información técnica y se concibe como un proceso dinámico que integra teoría, práctica y reflexión crítica. Este enfoque permite a los estudiantes desarrollar no solo habilidades técnicas, sino también la capacidad de comprender el entorno económico,	Habilidades administrativas	Área de Costos	$Indicador (\%) = (\sum Calificaciones/N*5)*100$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Encuesta Instrumento Cuestionarios
			Área Contable y Financiera	$Indicador (\%) = (\sum Calificaciones/N*5)*100$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Encuesta Instrumento Cuestionarios

	interpretar normativas y tomar decisiones éticas en contextos reales (Cabrera-Ramírez et al., 2022).						
Perfil de Egreso	El perfil de egreso en la formación contable no se limita a describir conocimientos técnicos, sino que proyecta el tipo de profesional que la sociedad necesita: ético, crítico, adaptable y comprometido con la mejora continua (Mantilla-Falcón & Urbina-Núñez, 2023).	Competencias Genéricas	Nivel de desarrollo esperado	$Indicador (\%) = (\sum Calificaciones / N * 5) * 100$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios	
		Competencias Instrumentales	Percepción de relevancia	$Indicador (\%) = (\sum Calificaciones / N * 5) * 100$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios	
		Competencias Específicas	Nivel de acuerdo sobre la importancia	$Indicador (\%) = (\sum Calificaciones / N * 5) * 100$	Escala: Likert Tipo: Numérica	Técnica de la Encuesta Instrumento Cuestionarios	

Nota. Operacionalización de las Variables. Se toma el valor máximo de la escala tipo Likert (5). Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Resultados y discusión

En este apartado de la investigación se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento, con el fin de interpretar, de manera clara y comprensible, la información recabada. Este capítulo constituye una fase muy importante del trabajo, porque permite dar a conocer los datos obtenidos y relacionarlos con los objetivos y las preguntas de investigación planteadas desde el inicio.

Se presenta aquí una de las primeras características sociodemográficas que recogen el género de los estudiantes y que formaron parte de la encuesta. La importancia de este aspecto radica en que permite conocer la composición de la muestra y, al mismo tiempo, el grado de participación de los hombres y de las mujeres en la facultad donde se realizó el estudio.

Los estudiantes que han respondido han sido en total 297, quienes lo han hecho de forma responsable y asistida de una forma totalmente voluntaria. De ellos, 90 respuestas corresponden al género masculino (30,3%), mientras que, en el caso del género femenino, se han recogido 207 respuestas, es decir, un 69,7%. Los datos, por lo tanto, constatan que la mayoría de los participantes han sido mujeres, las cuales han estado más presentes en el estudio.

Al profundizar más en las cifras recolectadas, se hace patente que, por cada tres estudiantes encuestados, aproximadamente dos son mujeres, donde la presencia femenina tiene un gran peso en la muestra. Este dato no solo permite descomponer el grupo de estudiantes encuestados, sino que también da una visión más amplia sobre la participación de género en el marco de la educación donde la investigación tiene lugar.

De hecho, la participación de la mujer en la educación superior ecuatoriana ha podido comprobar avances importantes durante las últimas décadas. En instituciones como la

Universidad Técnica de Ambato, dicho avance se traduce en el hecho que las mujeres contaron con el 56,76% de las matrículas totales entre 2011 y 2015. Esta presencia mayoritariamente femenina se consolida en una mayor accesibilidad y presencia del género femenino en el ámbito académico, pero persisten retos muy grandes en el mundo laboral, como el llamado “techo de cristal”, que limita el acceso de las mujeres a posiciones de liderazgo o a cargos directivos, así que se detecta que la transición por las carreras tradicionales de las mujeres, como la Educación Parvularia, la Enfermería o la Contabilidad, revela que los estereotipos de género todavía intervienen continuamente en la toma de decisiones vocacionales de muchas mujeres, a pesar de los avances obtenidos en torno a la igualdad educativa (Mantilla-Falcón et al., 2017).

En el artículo que examina las motivaciones y dificultades que encuentran los estudiantes universitarios a la hora de decidir qué carrera seguir en el ámbito de las STEM en contextos como el de China y Escocia. A pesar de que la desigualdad de género es un fenómeno mundial, tiene un impacto diferente, dependiendo de las características culturales de cada país. Las autoras resaltan que las mujeres tienden a estar más inseguras al entrar en el ámbito de la ciencia y la tecnología, presionadas por los estereotipos de género, la escasa existencia de modelos femeninos, la poca confianza en sus capacidades y las expectativas familiares. Los obstáculos que desincentivan la participación de las chicas existen, a pesar de la distancia cultural que pueda haber, lo que hace necesarias las políticas educativas y sociales que fomenten una cultura científica más inclusiva y equitativa (McNeill & Wei, 2025).

Aunque se ha podido observar en los pasados años un mayor interés de las mujeres hacia las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), muchas de ellas aún se sienten atraídas por carreras como, por ejemplo, Contabilidad, Educación o Psicología, donde se sienten en un espacio más reconfortante y donde sienten que hay una mayor posibilidad de reconocimiento social. Esto se debe, por una parte, a sus propias preferencias, y, por otra parte, a factores culturales y sociales los cuales han hecho que la aproximación al mundo de las distintas profesiones haya sido marcada por el cuestionar qué tipo de profesiones “son para mujeres” y cuáles “son para hombres”. Los estereotipos de género, la falta de referentes femeninos en la ciencia y la tecnología, la percepción de entornos laborales más competitivos o menos inclusivos, entre otros, son usados en sus decisiones.

De la misma manera, en las siguientes partes se irán describiendo otras características demográficas y las variables principales del estudio, con el objetivo de poder responder de manera completa a los resultados obtenidos de los mismos, y su relación con los objetivos específicos esperados.

En cuanto al estado civil de los participantes, este aspecto también resulta importante dentro del análisis descriptivo, porque permite conocer mejor las condiciones personales de los estudiantes encuestados y comprender si dichas características pueden tener alguna relación con las variables analizadas en la investigación.

Tabla 12

Estado civil

Estado civil	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Soltero	282	94,95	94,95	94,95
Casado	10	3,37	3,37	98,32
Divorciado	2	0,67	0,67	98,99
U de hecho	3	1,01	1,01	100
Total	297	100	100	

Nota. Estado civil de los estudiantes encuestados. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al estado civil de los estudiantes encuestados, los resultados reflejan una tendencia bastante clara. Como se puede observar en la Tabla 10, la gran mayoría de los participantes son solteros, con un total de 282 estudiantes, lo que equivale al 94,95% del total. El resultado obtuvo la respuesta esperada. La mayor parte de la persona encuestada es joven y está en edad de ser universitaria. Esto puede entenderse por el hecho de que se encuentran más interesados en el estudio y el desarrollo académico y personal.

Una menor también indicó que estaban casados (3,37%), una menor también apuntó que se encontraba en alguna modalidad de unión de hecho (1,01 %) o divorciado (0,67 %), si bien se trata de porcentajes muy bajos, ello implica que dentro de la población que se estudia también se recogen otras realidades personales y que ello contribuye a un entendimiento más adecuado del conjunto que participó en el estudio. Los jóvenes

contemporáneos que prefieren permanecer solteros no son hombres y mujeres sin pareja; al contrario, su decisión responde a un camino de crecimiento per se; en los ámbitos urbanos, en los que los límites del compromiso escolar y profesional requieren toda su atención, esta elección tanto les permite seguir con las materias del curso académico, como también poder explorar y aclarar sus intereses o avanzar en sus carreras en el trabajo sin los requerimientos de un compromiso previo en una relación formal de pareja. La soltería se va convirtiendo así en un camino de vida que ilustra principalmente la autonomía de las personas y la madurez del propio protagonismo en el mismo argumento (Galindo Vargas et al., 2013).

En lo que respecta al semestre académico de los estudiantes encuestados, este aspecto también resulta importante para comprender mejor la composición del grupo participante. Saber en qué ciclo de su carrera se encuentran permite entender desde qué nivel de formación y experiencia responden los estudiantes, porque no es lo mismo la perspectiva de quienes recién comienzan su proceso universitario que la de quienes ya están próximos a culminarlo.

Por esta razón, a continuación, se presenta una tabla en la que se detalla el semestre que cursan los encuestados, con el propósito de ofrecer una visión más clara del punto académico en el que se encuentran los participantes de esta investigación.

Tabla 13

Semestre que cursan los encuestados

Semestre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Quinto	69	23,2	23,2	23,2
Sexto	87	29,3	29,3	52,5
Séptimo	80	26,9	26,9	79,5
Octavo	61	20,5	20,5	100
Total	297	100	100	

Nota. Semestre que cursan los estudiantes encuestados. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la distribución de los estudiantes encuestados según el semestre en el que se encuentran, se observa que el mayor porcentaje corresponde a quienes cursan el

sexto semestre, representando un 29,3% de la muestra total. Esto indica que casi un tercio de los participantes se encuentra en una etapa intermedia de su formación académica.

El séptimo semestre reúne al 26,9% de la muestra, que ilustra el hecho de que una parte importante de los encuestados está ya en la fase final de su formación. En el quinto semestre se visualiza al 23,2% de los encuestados. Y el valor más bajo se refiere al octavo semestre, con un 20,5%.

Según un estudio realizado por Amador Ortiz et al. (2023) cada vez son más los estudiantes que intentan compaginar el trabajo con sus estudios universitarios, los datos indican que son pocos los que consiguen manejar ambas responsabilidades de manera efectiva. La mayoría prefiere concentrarse únicamente en sus estudios, porque esta elección suele estar relacionada con un mejor desempeño académico y menores índices de reprobación.

Por ello la distribución es bastante equilibrada entre los semestres intermedios y avanzados, lo que permite contar con una representación amplia de distintas etapas del proceso académico dentro de la investigación. Esto facilita observar cómo varían las percepciones y experiencias de los estudiantes a medida que progresan en su formación universitaria.

Otro aspecto importante que se tomó en cuenta dentro de esta investigación es la condición actual de los estudiantes, es decir, si se dedican únicamente a estudiar o si además trabajan. Este apartado permite entender con mayor claridad la realidad que viven los estudiantes y las responsabilidades que manejan cada día.

En la actualidad, muchos de los jóvenes se ven obligados a realizar una combinación de sus estudios con un trabajo, lo que les supone un esfuerzo añadido para completar ambas actividades; otros en cambio, pueden trabajar solo en su formación académica. En los resultados se puede apreciarse que 185 estudiantes, que suponen un 62,3% del total encuestado, se dedican solo a estudiar. Este grupo concentra la mayor parte de la muestra y muestra a jóvenes que pueden concentrar su tiempo y esfuerzo en sus actividades académicas, participando con mayor disponibilidad en los procesos formativos y en las dinámicas universitarias.

Por otro lado, 112 estudiantes, equivalentes al 37,7%, manifestaron que además de estudiar también trabajan. Esta situación pone de relieve el esfuerzo que realizan muchos de ellos por equilibrar sus responsabilidades académicas con las laborales, ya sea por necesidad económica o con el propósito de adquirir experiencia profesional mientras continúan su formación.

En relación con la jornada laboral de los estudiantes que estudian y trabajan, los datos muestran que la mayoría tiene un empleo de medio tiempo. En total, son 100 los estudiantes, lo que implica que el 89.3% de este grupo califica la búsqueda de horarios laborales, lo que les permite poder cumplir con su rendimiento y ejecución de tareas sin que esto excluya su asistencia.

A la inversa, 12 estudiantes son el 10.7%— trabajan a jornada completa; esta franja no solo les crea mayores conflictos a estas personas en la elaboración de proporciones, ya que sus trabajos en relación con las actividades pueden llegar a compartirlas con esa proporción de tiempo, sino que además puede ampliar la carga diaria o la gestión del tiempo para descansar o estudiar. Pero es importante también saber en qué áreas de trabajo se suma el estudio y el trabajo.

Conocer los sectores laborales hace que las realidades de los trabajadores sean mayores. Algunos se ubican dentro de las actividades de su carrera y otros se salvan en ámbitos que les evitan su requerimiento, señal de que es necesario adaptar las condiciones sin renunciar a su exigencia académica.

Seguidamente se hace una tabla con los sectores de trabajo en los que confluyen estos estudiantes a fin de hacerse una imagen mayor de sus vivencias y condiciones para ser académico ellos en ese contexto, así como a los demás.

El estudio de Planas-Coll & Enciso-Ávila (2014) analiza la realidad de muchos estudiantes que deben combinar sus estudios con un empleo, y muestra que esta práctica no solo responde a necesidades económicas, sino también a una búsqueda de experiencia laboral temprana. Los autores exponen que el trabajo, en vez de obstruir ni para nada desviar la formación académica, puede ser un complemento, ya que permite a los estudiantes poner en práctica sus habilidades profesionales, pero también es para asumir la responsabilidad, a adquirir pautas en la organización del trabajo, etc.

Tabla 14*Sector de desempeño*

Sector	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Comercio	22	7,4%	19,6%	19,6%
Industrial	11	3,7%	9,8%	29,5%
Artesanal	7	2,4%	6,3%	35,7%
Servicios	49	16,5%	43,8%	79,5%
Otros	23	7,7%	20,5%	100%
Total	112	37,7%	100%	

Nota. Sector en el que se desempeñan los estudiantes que estudian y trabajan. Fuente: Elaboración propia.

Así, en lo que se refiere al sector donde trabajan los encuestados, hay que destacar que la mayor parte lo hace en el sector servicios, siendo 49 estudiantes los cuales constituyen el 43,8% del total de encuestados. En efecto, esto quiere decir que una buena parte de los más jóvenes eligen trabajar en actividades vinculadas a la atención al cliente, la educación o la administración, ya que son actividades que pueden permitir una mejor regulación de los horarios y adaptarse mejor a las exigencias de la enseñanza.

El sector comercial se posiciona en segundo lugar ya que 22 estudiantes, 19,6% del total, lo ejercen. Este tipo de trabajo es típico de la formación que nos ocupa ya que les ofrece la posibilidad de desarrollar habilidades sociales y de gestión, además de generar ingresos mientras continúa su formación profesional.

Por su parte, los 11 estudiantes (9,8%) que elaboran en la industria, y los 7 estudiantes (6,3%) que lo hacen en lo artesanal, tienen porcentajes inferiores, aunque evidencian cómo algunos jóvenes están interesados en entornos más técnicos o productivos, donde además pueden aplicar sus saberes prácticos y, por ende, mejorar su experiencia laboral.

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes que trabajan lo hace en sectores que les permiten equilibrar sus responsabilidades académicas con las

laborales, predominando los servicios y el comercio como las opciones más accesibles y compatibles con la vida universitaria.

En el marco de esta investigación, se consideró adecuado elaborar un cuadro de estadísticos descriptivos que permitiera agrupar las competencias contables que debe desarrollar un profesional contable. Por consiguiente, se presentarán los resultados en intervalos de cinco unidades, a fin de facilitar la interpretación y el análisis de los mismos.

En este sentido, la clasificación de las categorías como de respuesta se definió según el criterio de la investigadora, debido a la cantidad de información procesada durante la evaluación. A su vez, conviene señalar que las respuestas tienen su origen a partir de una escala de Likert, mediante la cual fue posible ir situando la percepción que se forma entre los estudiantes de forma progresiva, desde respuestas con un mayor grado de inclinación hacia los niveles bajos frente a los niveles superiores de acuerdo o dominio.

Tabla 15

Competencias contables

		Val.	Habi.	Capa.	Conoc.	Comp. Conta.
Media		4,76	4,56	4,69	4,60	4,65
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	4,71	4,50	4,64	4,54	4,61
	Límite superior	4,81	4,62	4,74	4,66	4,70
Media recortada al 5%		4,83	4,61	4,75	4,66	4,70
Mediana		5,00	4,71	4,89	4,83	4,77
Varianza		0,19	0,26	0,19	0,29	0,17
Desv. Desviación		0,44	0,51	0,44	0,53	0,41
Mínimo		3,00	2,86	3,00	2,80	3,00
Máximo		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Rango		2,00	2,14	2,00	2,20	2,00
Rango intercuartil		0,25	0,71	0,44	0,60	0,51
Asimetría		-2,23	-1,16	-1,73	-1,45	-1,65
Curtosis		4,45	0,82	2,74	1,26	2,79
Coefficiente de variación (CV)		9,27	11,13	9,33	11,62	8,75
Q1 (25%)		4,75	4,29	4,56	4,40	4,49
Q3 (75%)		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Nota. Competencias contables del profesional contable. Fuente: Elaboración propia.

Si se analizan los resultados se puede observar que las medias de todas las dimensiones están muy cercanas al valor máximo permitido en este tipo de investigación que es 5 puntos, lo que quiere decir que los participantes tienen una valoración muy positiva sobre las competencias contables.

En particular, la dimensión Valores obtiene la media más alta (4,76) por encima del valor 4,5, con lo que se pone de manifiesto que los principios éticos y el compromiso profesional son aspectos clave en la formación contable. A continuación, se sitúan las Capacidades (4,69) y los Conocimientos (4,66), que está claro que refleja una preparación muy acorde tanto lo técnico como lo teórico.

Por lo tanto, los resultados permiten evidenciar que los estudiantes encuestados presentan un perfil bastante equilibrado y completo en el que se unen la ética y la habilidad práctica y el conocimiento. Si se eliminan los extremos, las medias prácticamente no cambian, lo que revela que las respuestas fueron bastante coherentes entre sí. Por ejemplo, en Competencias Contables, la media de recorte (4,70) coincide con la media general (4,65), que demuestra que no hubo respuestas por fuera de lo esperado que pudiesen haber distorsionado los resultados. Es decir, las respuestas reflejan que la percepción de los participantes fue bastante estable y se puede decir que existe un consenso general sobre el nivel de competencias que poseen.

Alcanzando la máxima puntuación de 5 puntos en la mayor parte de los ítems analizados, se revela que el primer grupo de informantes ha otorgado una máxima puntuación a las competencias. Este resultado pone claramente de manifiesto una percepción muy favorable acerca de su formación y su rendimiento. Y efectivamente, en el ámbito de Valores y Conocimientos, el que la tendencia de las calificaciones se acerca al máximo también es indicativo de que el alumno considera que estas competencias son la base y el fundamento de su formación profesional. O, dicho de otra manera, la gran mayoría del alumno se siente preparado ética y técnicamente.

Los niveles de curtosis son bastante elevados en la mayoría de los casos (por ejemplo, 2,74 en las Capacidades y 2,79 en las Competencias Contables), en el sentido de que las respuestas tuvieron como centro la media. En otras palabras, la opinión de la mayor parte de los encuestados fue muy parecida, puesto que no hubo grandes diferencias

entre los participantes. Esto indica que hay una percepción bastante coincidente respecto a las competencias contables, lo cual respalda que el grupo percibe tener un nivel de preparación equilibrado y homogéneo.

Analizando el coeficiente de variación, se observa que todos los valores son bastante bajos, por debajo del 12%, lo que significa que la variación entre las respuestas fue mínima. En particular, las Competencias Contables (8,75%) y los Valores (9,27%) denotan la menor dispersión, lo que indica que los participantes coincidieron bastante en sus opiniones.

Este resultado reitera que las percepciones sobre el nivel de competencias contables tienen una gran uniformidad y se sitúan en un nivel positivo, confirmando así una formación consistente y estable entre los encuestados. Los resultados muestran que los participantes tienen un alto nivel de desarrollo de sus competencias contables. Las disminuciones cercanas a su valor más alto manifiestan una imagen positiva de la preparación académica y profesional propia, donde sobresalen tanto el compromiso ético como el dominio de los conocimientos y habilidades técnicas.

Finalmente, la consistencia de los datos deja entrever que éstas eran coherentes, apostando por una percepción compartida sobre la calidad de la formación recibida. En definitiva, se puede afirmar que los futuros profesionales contables se perciben a sí mismos como personas íntegras, competentes y preparadas para enfrentar los retos del ejercicio profesional con responsabilidad y conocimiento.

Luego de analizar los resultados de las competencias contables, es importante continuar con el estudio del perfil de egreso, tomando en cuenta las competencias genéricas, específicas e instrumentales. El análisis permitió comprender cómo cada una de estas competencias contribuye a la formación integral del futuro profesional contable.

Tabla 16*Perfil de egreso*

	Genér.	Instrum.	Especi.	Perf. De Egr.
Media	3,74	4,63	4,64	4,34
95% de Límite inferior	3,70	4,58	4,59	4,29
intervalo de Límite superior	3,77	4,69	4,69	4,38
confianza para la media				
Media recortada al 5%	3,76	4,67	4,68	4,36
Mediana	4,00	5,00	5,00	4,47
Varianza	0,12	0,22	0,22	0,15
Desv. Desviación	0,35	0,47	0,47	0,38
Mínimo	2,60	2,60	3,00	3,00
Máximo	4,00	5,00	5,00	4,67
Rango	1,40	2,40	2,00	1,67
Rango intercuartil	0,60	0,80	0,80	0,60
Asimetría	-0,93	-1,09	-0,99	-0,90
Curtosis	-0,50	0,68	-0,10	-0,35
Coeficiente de variación (CV)	9,24	10,07	10,11	8,87
Q1 (25%)	3,40	4,20	4,20	4,07
Q3 (75%)	4,00	5,00	5,00	4,67

Nota. Perfil de egreso del profesional contable. Fuente: Elaboración propia.

Para González Maura & González Tirados (2008), el desarrollo equilibrado de las competencias genéricas, instrumentales y específicas es fundamental para consolidar un perfil de egreso coherente con la formación profesional, los resultados obtenidos reflejan esa coherencia, ya que las respuestas muestran poca variación y medias altas, lo que sugiere que los estudiantes perciben un buen nivel de desarrollo en sus competencias, especialmente en aquellas más vinculadas con su área profesional.

Los resultados estadísticos de las competencias genéricas, instrumentales y específicas, así como el perfil de salida, se reflejan en la tabla. Los resultados de los medios son muy altos, lo que indica que los propios estudiantes perciben positivamente el desarrollo de sus competencias. Las más altas son las específicas (4,64) y las instrumentales (4,63), aunque las genéricas son ligeramente más bajas (3,74).

Los intervalos de confianza al 95% indican que los valores están dentro de intervalos muy pequeños, ayudando a tener estabilidad a la respuesta y reflejando que las

respuestas dadas fueron bastante consensuadas. La media cortada y la mediana son muy cercanas a la media, lo que implica que no hubo datos extremos que realmente alteraran los resultados.

La varianza y la desviación son también bajas, lo que significa que no hay grandes diferencias entre las respuestas de los estudiantes o que la mayoría de los estudiantes dieron relaciones similares. Algo sucede parecido con el rango y el rango intercuartil, que son también pequeños, lo que hace aún más fuerte la idea de que las respuestas dadas fueron bastante homogeneizadas.

En cuanto a la asimetría, los valores negativos implican la mayoría de los estudiantes tendió a dar calificaciones altas, lo que es un buen indicador. La curtosis se mantiene en valores próximos a cero, lo que significa que las respuestas son bastante distribuidas de forma normal, sin concentrarse hacia un único valor.

Por último, el coeficiente de variación (CV) muestra que todas las competencias tienen una variabilidad baja, se entiende que los resultados son confiables. El perfil de egreso es el que presenta la menor variación (8,87%), mientras que las competencias específicas tienen la más alta (10,11%), aunque en general todas están dentro de un rango muy aceptable.

A continuación, se verificó cómo se comportan las respuestas según el género masculino y femenino. Para ello, se elaboró un cuadro descriptivo que permite observar de manera más clara las diferencias o similitudes en las percepciones de ambos grupos. Este análisis busca identificar si el género influye en la forma en que los participantes valoran las competencias contables.

Tabla 17

Competencias Contables según el género

		Val.		Habil.		Capa.		Conoc.		Com. Con.	
Género		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Media		4,6917	4,7935	4,5619	4,5597	4,6914	4,6924	4,5852	4,6097	4,6325	4,6638
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	4,5835	4,7384	4,4452	4,4931	4,6011	4,6319	4,4673	4,5380	4,5413	4,6097
	Límite superior	4,7999	4,8485	4,6786	4,6263	4,7816	4,7530	4,7031	4,6813	4,7237	4,7179
Media recortada al 5%		4,7593	4,8561	4,6182	4,6090	4,7421	4,7512	4,6424	4,6703	4,6764	4,7123
Mediana		5,0000	5,0000	4,8571	4,7143	4,8889	4,8889	4,9000	4,8000	4,7396	4,7821
Varianza		0,267	0,161	0,310	0,236	0,186	0,195	0,317	0,274	0,190	0,156
Desv. Desviación		0,51665	0,40166	0,55712	0,48574	0,43107	0,44166	0,56303	0,52309	0,43543	0,39501
Mínimo		3,00	3,00	2,86	3,00	3,22	3,00	3,00	2,80	3,18	3,00
Máximo		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Rango		2,00	2,00	2,14	2,00	1,78	2,00	2,00	2,20	1,82	2,00
Rango intercuartil		0,50	0,25	0,75	0,71	0,47	0,44	0,61	0,60	0,55	0,50
Asimetría		-1,875	-2,400	-1,182	-1,148	-1,524	-1,824	-1,326	-1,519	-1,340	-1,827
Curtosis		2,659	5,547	0,583	0,964	1,704	3,213	0,691	1,621	1,183	3,843
Coefficiente de variación (CV)		11,01	8,38	12,21	10,65	9,19	9,41	12,28	11,35	9,40	8,47
Q1 (25%)		4,5000	4,7500	4,2500	4,2857	4,5278	4,5556	4,3917	4,4000	4,4541	4,5000
Q3 (75%)		5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000

Nota: Competencias contables según el género en el cual el número 1 corresponde al género masculino y el número 2 al género femenino.
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados descriptivos de las competencias según el género de los alumnos son los presentados en la tabla, en la que a la variable género con valor 1 corresponde el género masculino y el que tiene 2, el femenino. Se analizan cinco dimensiones correspondientes a valores, habilidades, capacidades, conocimientos y compromiso con el conocimiento.

En los valores, los hombres tuvieron una media de 4,69, mientras que las mujeres se situaron en 4,79, lo que hace intuir una ligera diferencia que nos sugiere que ambos grupos perciben como positiva esta competencia, y que las mujeres la tienen perceptiblemente más consolidada, con una desviación estándar relativamente baja de 0,52 y 0,40, lo que hace presuponer respuestas bastante consistentes, y un coeficiente de variación (CV) de 11,01% y 8,38%, lo que refuerza la homogeneidad de respuestas y hace suponer que la mayoría coinciden en su percepción.

Respecto a las habilidades, el resultado es: 4,56 hombres y 4,56 mujeres, lo cual nos muestra el mismo grado de desarrollo en esta dimensión por parte de ambos géneros. Las cifras de coeficiente de variación (12,21 % y 10,65%) y las bajas desviaciones estándar (0,55 y 0,48) nos indican que las respuestas son muy estables, y que no han existido diferencias importantes.

En la dimensión capacidades, el resultado también es de medias idénticas (4,69), lo que refuerza la idea de que ambos géneros también se sienten competentes en este aspecto. El coeficiente de variación fue de 9,19% en hombres y 9,41% en mujeres, lo cual nos muestra poca variabilidad, y buena coincidencia.

Finalmente, en conocimientos, saltamos a medias de 4,58 en hombres y 4,60 en mujeres, lo que refleja una buena valoración de este aspecto por parte de ambos géneros. Como hemos indicado anteriormente, las desviaciones estándar (0,56; 0,52) y los coeficientes de variación (12,28%; 11,35%) son bajos, y nos indican la uniformidad de las respuestas.

Finalmente, en la dimensión de competencias contables, los hombres alcanzaron una media de 4,63 y las mujeres alcanzaron un promedio de 4,66 con la misma tendencia

positiva. Las desviaciones estándar (0,43 y 0,39) y los coeficientes de variación (9,40 % y 8,47 %) lo corroboran nuevamente, es decir, hay homogeneidad en las respuestas.

En todas las dimensiones existen valores de asimetría negativos, lo que indica que hay tendencias hacia los niveles más altos, es decir, la gran mayoría de los estudiantes valoraron sus competencias positivamente. Los valores de asimetría cercanos a cero sugieren normalmente que hay una tendencia hacia la normalidad, lo que sugiere que no hay diferencias extremas por parte de los participantes.

Según lo que menciona Machado Licon et al. (2024), la formación del profesional contable no se limita solo a adquirir conocimientos técnicos, sino que también implica fortalecer habilidades, valores y actitudes éticas que le permitan desenvolverse con responsabilidad y compromiso en su entorno laboral y social.

Esto se relaciona con los resultados obtenidos en la tabla, donde tanto hombres como mujeres reflejan niveles altos y bastante equilibrados en cada dimensión analizada, valores, conocimientos, capacidades y competencia contable. Dichos datos muestran que la carrera busca formar contadores integrales, capaces no solo de aplicar lo aprendido, sino también de actuar con ética y sentido humano en su profesión.

A continuación, se presentan las respuestas obtenidas respecto al perfil de egreso, analizadas según el género de los participantes. Este análisis tuvo como propósito conocer cómo cada grupo percibe las características, conocimientos, habilidades y competencias que deben caracterizar al egresado de la carrera. Asimismo, permitió identificar posibles similitudes y diferencias en la valoración del perfil profesional, tomando en cuenta la formación académica recibida y las expectativas relacionadas con el ejercicio de la profesión. Los resultados obtenidos constituyen un insumo relevante para evaluar si el perfil de egreso responde de manera equitativa a las percepciones de los distintos grupos, aportando al fortalecimiento de la calidad educativa y a la mejora continua del proceso formativo.

Tabla 18*Perfil de egreso según el género*

		Genéricas		Instrumentales		Específicas		Perfil de Egreso	
Género		1	2	1	2	1	2	1	2
Media		3,73	3,74	4,65	4,63	4,65	4,63	4,34	4,33
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,66	3,69	4,55	4,56	4,55	4,57	4,26	4,28
	Límite superior	3,81	3,78	4,74	4,69	4,75	4,70	4,43	4,38
Media recortada al 5%		3,76	3,76	4,68	4,67	4,69	4,67	4,37	4,36
Mediana		4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,60	4,47
Varianza		0,13	0,12	0,20	0,23	0,22	0,22	0,16	0,14
Desv. Desviación		0,36	0,34	0,45	0,47	0,47	0,47	0,40	0,38
Mínimo		2,80	2,60	3,00	2,60	3,00	3,00	3,00	3,27
Máximo		4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,67	4,67
Rango		1,20	1,40	2,00	2,40	2,00	2,00	1,67	1,40
Rango intercuartil		0,60	0,60	0,65	0,80	0,65	0,80	0,63	0,60
Asimetría		-0,95	-0,92	-1,08	-1,10	-1,11	-0,95	-0,97	-0,88
Curtosis		-0,58	-0,45	0,60	0,72	0,34	-0,26	-0,07	-0,47
Coefficiente de variación (CV)		9,61	9,09	9,66	10,27	10,18	10,11	9,25	8,72
Q1 (25%)		3,40	3,40	4,35	4,20	4,35	4,20	4,03	4,07
Q3 (75%)		4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,67	4,67

Nota: Perfil de egreso según el género 1 representa al género masculino y 2 representa al género femenino. Fuente: Elaboración propia.

La tabla 17 muestra los resultados estadísticos descriptivos de las competencias genéricas, instrumentales, específicas y del perfil de egreso, diferenciadas por género masculino (1) y femenino (2).

En cuanto a las competencias genéricas, el género masculino presenta una media de 3,73, mientras que el femenino alcanza 3,74, lo que indica una percepción muy similar respecto a estas habilidades. La desviación estándar (0,36 y 0,34 respectivamente) refleja una baja dispersión en las respuestas, y el coeficiente de variación (CV) también es bajo (9,61 % en hombres y 9,09 % en mujeres), mostrando uniformidad y consistencia en la valoración.

En las competencias instrumentales se aprecian medias más elevadas: 4,65 para el grupo masculino y 4,63 para el grupo femenino. La varianza (0,20 y 0,23) y la desviación estándar (0,45 y 0,47) subrayan que los datos se mantienen estables, a pesar

de la mayor dispersión que observamos para el grupo femenino. El coeficiente de variación (9,66 % para los hombres y 10,27 % para las mujeres) se mantiene informando que las respuestas están dentro de los parámetros de homogeneidad y estabilidad.

En relación con las competencias específicas, ambos géneros presentan calificaciones altas (4,65 en hombres y 4,63 en mujeres) sugiriendo que los participantes consideran que las habilidades técnicas de la profesión contable están bien desarrolladas. La desviación estándar es de 0,47 para ambos casos, lo que indica que la variabilidad es muy pequeña. El coeficiente de variación también es coherente para los dos grupos (10,18 % para hombres y 10,11 % para mujeres).

En el perfil de egreso, los valores también son muy similares para hombres (4,34) y mujeres (4,33), la varianza es baja (0,16 y 0,13) y la desviación estándar es muy empírica (0,40 y 0,38), la percepción es muy estable, siendo pequeña como la variación y las diferencias entre hombres y mujeres. El coeficiente de variación es el más bajo de todos los indicadores (9,25 % en hombres y 8,72 % en mujeres), lo que reafirma la homogeneidad de las respuestas.

Correlacional

A continuación, se realizó un análisis correlacional con el objetivo de identificar las relaciones que existen entre los distintos elementos que conforman el perfil profesional. En este caso, se compararán entre sí los valores, habilidades, capacidades, conocimientos, así como las competencias genéricas, fundamentales y específicas. Este proceso permitirá observar qué tan relacionadas están estas variables y cómo influyen unas sobre otras dentro del desarrollo integral de la persona y su formación profesional.

Al analizar la matriz de correlaciones de Spearman entre los diferentes componentes del perfil profesional, se observa que todas las variables mantienen relaciones positivas y estadísticamente significativas. Esto significa que, a medida que una de las dimensiones se fortalece, las demás también tienden a mejorar.

Tabla 19

Coefficientes de correlación de Spearman (Rho)

		1	2	3	4	5	6	7
1. Valores	Rho	1,000						
	Sig. (bil)							
2. Habilidades	Rho	,634**	1,000					
	Sig. (bil)	0,000						
3. Capacidades	Rho	,652**	,862**	1,000				
	Sig. (bil)	0,000	0,000					
4. Conocimientos	Rho	,467**	,504**	,544**	1,000			
	Sig. (bil)	0,000	0,000	0,000				
5. Genéricas	Rho	,412**	,479**	,489**	,500**	1,000		
	Sig. (bil)	0,000	0,000	0,000	0,000			
6. Instrumentales	Rho	,379**	,474**	,488**	,561**	,731**	1,000	
	Sig. (bil)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		
7. Específicas	Rho	,282**	,415**	,432**	,482**	,710**	,735**	1,000
	Sig. (bil)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

****.** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota: Coeficiente de correlación de Spearman. Fuente: Elaboración Propia.

El vínculo más elevado que hemos encontrado entre las habilidades y las capacidades es igual a $\rho = 0,862$; esto es, que se trata de una muy alta relación entre ambas, esto es, que a medida que los estudiantes mejoran sus habilidades también lo hacen de una manera casi proporcional las capacidades, así como también es la relación entre las competencias instrumentales y las específicas ($\rho = 0,735$) pone de manifiesto que el conocimiento de las herramientas instrumentales va parejo a la utilización profesional de los conocimientos.

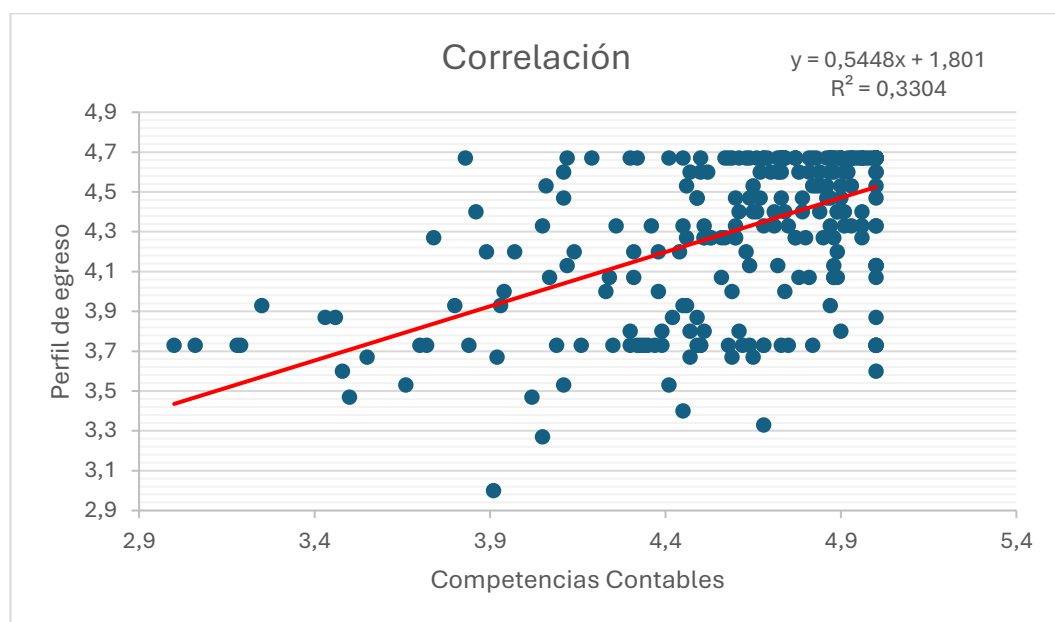
Analizadas otras relaciones, como las de capacidades con conocimientos ($\rho = 0,544$) y capacidades con competencias genéricas ($\rho = 0,489$), éstas presentan una evaluación promedio positiva, lo que quiere decir que las capacidades se sustentan tanto del conocimiento técnico como í como también de las habilidades más generales. Las correlaciones más bajas, aunque igualmente significativas, los hallamos entre valores

e instrumentales ($\rho = 0,379$) y valores y específicos ($\rho = 0,282$); Esto sugiere que los valores pesan de forma más moderada, pero son igualmente importantes en el seno de la formación integral.

Se exponen, a continuación, la relación que existe entre competencias contables y perfil de egreso del alumno, a fin de averiguar cómo dicho desarrollo de las competencias lleva a la formación integral del futuro profesional; en este análisis de evaluación se intenta evidenciar el grado de relación que hay entre ambas variables, y como entiendo cómo la optimización de las competencias contables va de la mano con un mejor cumplimiento del perfil de egreso que se da en la carrera.

Figura 3

Correlación entre variables



Nota: La relación entre las competencias contables y el perfil de egreso de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

La gráfica muestra la relación entre las competencias contables y el perfil de egreso de los estudiantes. En el eje horizontal se ubican las puntuaciones obtenidas en competencias contables, mientras que en el eje vertical se representan los valores del perfil de egreso. La línea roja representa a la recta de regresión lineal, cuya ecuación es $y = 0.5448x + 1.801$.

Dicha ecuación da entender que, por cada unidad que van subiendo las competencias contables (o sea, la variable X), lo hace el perfil de egreso (es decir, la variable Y) a razón de 0,5448 unidades, pues existe una relación positiva que establece una relación directa entre ambas variables. El valor constante 1.801 indica el punto donde la línea de tendencia corta con el eje Y, esto es, el valor del perfil de egreso a partir de competencias contables mínimas.

Además, el coeficiente de determinación $R^2 = 0,3304$ muestra que aproximadamente el 33,04 % de la variación en el perfil de egreso puede explicarse por el nivel de competencias contables. Esto sugiere una correlación moderada, lo que significa que, aunque las competencias contables influyen de forma importante en el desarrollo del perfil de egreso, existen también otros factores que podrían intervenir en este resultado.

A continuación, se presenta el resumen del modelo, el cual permite verificar el grado de relación que existe entre las competencias contables y el perfil de egreso. Este análisis muestra los valores de correlación, el coeficiente de determinación y el error estándar de la estimación, brindando una visión más clara sobre la fuerza y la precisión del modelo estadístico aplicado.

Tabla 20

Resumen del Modelo

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,575^a	0,330	0,328	0,31517
a. Predictores: (Constante), Competencias contables				

Nota: Resumen del modelo R. Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 19 se verifica que el coeficiente de correlación ($R = 0,575$) el resultado muestra que existe una relación positiva entre las competencias contables y el perfil de egreso. En otras palabras, cuando los estudiantes fortalecen sus conocimientos y habilidades en el área contable, también tienden a presentar un mejor perfil al finalizar su formación. El valor de R cuadrado (0,330) indica que aproximadamente el 33 % de la variación en el perfil de egreso pueden atribuirse directamente al nivel de competencias contables.

A continuación, se presentan los resultados del análisis ANOVA, para identificar si existe una relación significativa entre las competencias contables y el perfil de egreso de los estudiantes.

Tabla 21

ANOVA

ANOVA ^a					
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	14,446	1	14,446	145,425	,000 ^b
Residuo	29,304	295	0,099		
Total	43,750	296			
a. Variable dependiente: Perfil de egreso					
b. Predictores: (Constante), Competencias contables					

Nota: Análisis ANOVA. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del análisis ANOVA muestran una relación significativa entre las competencias contables y el perfil de egreso, con un valor de significancia de 0,000. Esto indica que las competencias contables tienen un efecto relevante en la formación del perfil de egreso. Además, el valor de $F = 145,425$ muestra que el modelo es estadísticamente significativo, es decir, las variaciones en el perfil de egreso pueden explicarse en gran medida por las competencias contables adquiridas por los estudiantes.

SEM

Una vez analizada y depurada toda la información recolectada durante el proceso investigativo, se procede a avanzar hacia la aplicación del Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM), herramienta que permite comprender con mayor profundidad la relación entre las variables estudiadas.

En esta fase de la investigación, toda la información recolectada se cargó de manera ordenada en el sistema, verificando que no existiera inconsistencias y que el análisis fuera totalmente confiable. Con la ayuda del programa JASP, utilizando su módulo especializado en ecuaciones estructurales, se pudo procesar el modelo y generar una serie de resultados que permiten entender de forma más clara y organizada cómo se

comportan las variables estudiadas. A continuación, se presentan los datos obtenidos, los cuales sirven como base fundamental para la interpretación y discusión final de la investigación.

Tabla 22

Ajuste del modelo

	<i>Ajuste del modelo</i>							
	AIC	BIC	n(Observaciones)	n(Parámetros)		Contraste de referencia		
Modelo				Total	Libres	χ^2	gl	p
Modelo 1	8.294	8.531	298	64	64	807,3	342,0	< ,001

Nota. El ajuste del modelo da como resultados alertas. Comprueba la caja 'Mostrar alertas' en las Opciones de Salida de Resultados para ver las alertas. El estimador es ML. El contraste del modelo es standard. La matriz de información es expected. Los errores típicos son standard.

Nota: Ajuste del modelo Fuente: Elaboración propia mediante el programa JASP (JASP team, 2024).

El valor de chi-cuadrado que se obtuvo fue alto, pero aceptable ($\chi^2 = 807.3$), por cuanto es un fenómeno frecuente en el caso de estimaciones realizadas con muestras amplias como la prueba del presente estudio. Al igual que el valor de chi - cuadrado, los grados de libertad (gl = 342) también se consideran aceptables, dado que también corroboran la complejidad del modelo y la relación entre χ^2 y gl queda dentro de los límites propuestos por los criterios del cuadro.

La Tabla 23 muestra los principales índices de ajuste utilizados para evaluar el desempeño del modelo planteado en la investigación. Estos indicadores permiten conocer qué tan bien el modelo propuesto representa la información obtenida a partir de los datos analizados, lo cual resulta esencial para dar sustento a los resultados alcanzados. A través de estos índices, se puede verificar si las relaciones establecidas entre las variables se ajustan de manera adecuada a la realidad observada.

El análisis de los índices de ajuste es un paso importante, ya que brinda una visión clara sobre la coherencia del modelo y su capacidad para explicar el fenómeno estudiado. Además, estos resultados sirven como apoyo para confirmar la solidez del modelo y respaldar las conclusiones de la investigación, contribuyendo a una interpretación más confiable y comprensible de los hallazgos obtenidos.

Tabla 23*Índices de ajuste*

Índice	Valor
Índice de Ajuste Comparativo (CFI)	
Índice de Tucker-Lewis (TLI)	0,931
Índice de ajuste no normalizado de Bentler-Bonett (NNFI)	0,924
Índice de ajuste normalizado de Bentler-Bonett (NFI)	0,924
Índice de ajuste normalizado de parsimonia (PNFI)	0,887
Índice de ajuste relativo de Bollen (RFI)	0,802
Índice de ajuste incremental de Bollen (IFI)	0,875
Índice de no centralidad relativa (RNI)	0,931
Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)	0,931
RMSEA 90 % IC límite inferior	0,068
RMSEA 90 % IC límite superior	0,062
Valor p de RMSEA	0,074
Raíz del error cuadrado medio estandarizado (RECMS, SRMR)	$1,556 \times 10^{-6}$
N crítico de Hoelter ($\alpha = .05$)	0,072
N crítico de Hoelter ($\alpha = .01$)	143,528
Índice de bondad de ajuste (GFI)	150,778
Índice de ajuste de McDonald (IMF)	0,841
Índice de validación cruzada esperado (ECVI)	0,458
Log-verosimilitud	3,139
Número de parámetros libres	-4.083,084
Criterio de Información de Akaike (AIC)	64,000
Bayesiano (BIC)	8.294,168
Bayesiano ajustado por tamaño de muestra (SSABIC)	8.530,782
	8.327,815

Nota: Índices de ajuste. Fuente: Elaboración propia mediante el programa JASP (JASP team, 2024).

Al analizar los índices de ajuste obtenidos en el modelo SEM, se observa que el modelo presenta un buen comportamiento y dentro de los parámetros considerados aceptables e incluso excelentes en varios indicadores. Basado en lo siguiente:

Los resultados muestran que el modelo presenta un buen nivel de ajuste, los índices CFI (0,931), IFI (0,931) y RNI (0,931) superan el punto de corte $\geq 0,90$ que se considera adecuado, y acercándose incluso a lo que normalmente se entiende como un ajuste a partir de 0,95.

De la misma manera, el indicador TLI o NNFI (0,924) se ubica por encima del nivel aceptable de 0,90, lo que según la tabla de referencia también se interpreta como un ajuste aceptable. Aunque lo mismo ocurre con el índice NFI alcanza el (0,887), que, si bien no supera el 0,90, se mantiene lo suficientemente cerca al rango aceptable.

Referente al RMSEA, el resultado obtenido fue de 0,068, lo cual se ubica dentro de los límites recomendados. Su intervalo de confianza (0,062 – 0,074) confirma que el modelo se mantiene dentro de los límites recomendables, lo que indica que el margen de error de aproximación es bajo y estable. El SRMR (0,072) también se mantiene dentro de lo esperado, lo que contribuye a la buena elaboración del modelo.

Por otro lado, los índices relacionados con la parsimonia, como el PNFI (0,802) y el RFI (0,875), superan ampliamente el valor mínimo sugerido de 0,50, lo que indica que el modelo no es complejo. Finalmente, el GFI (0,841), aunque están ligeramente por debajo del ideal de $\geq 0,90$, se encuentran dentro de un rango aceptable y no afecta la interpretación general del modelo.

Tabla 24

Índices de ajuste de tamaño T

Índices de ajuste de tamaño T		
	IAC (CFI)	REACM (RMSEA)
Estimar	0,911	0,074
Límite deficiente-aceptable	0,873	0,086
Límite aceptable-próximo	0,929	0,057

Nota. Los estadísticos de tamaño T se calculan para $\alpha = 0.05$.

Nota: Índices de ajuste de tamaño T. Fuente: Elaboración propia mediante el programa JASP (JASP team, 2024).

En la tabla de índices de ajuste de tamaño T se presentan los valores estimados del CFI (IAC) y del RMSEA (REACM), acompañados de sus límites de referencia para

determinar el nivel de ajuste del modelo. En el caso del CFI, el modelo obtuvo un valor de 0.911, el cual supera el límite considerado como deficiente-aceptable (0.873) y se sitúa muy cerca del límite aceptable-próximo (0.929).

Lo que tiene que ver con RMSEA, con el valor estimado fue de 0.074, ubicándose por debajo del límite deficiente-aceptable (0.086) e indicando que el nivel de error con el que el modelo aproxima los datos se encuentra dentro de lo esperado para un ajuste aceptable.

La Tabla 25 presenta las cargas de los factores asociadas a las variables latentes y a los indicadores que conforman el modelo de análisis del perfil de egreso. Estas cargas permiten conocer el nivel de relación que existe entre cada indicador y el factor al que pertenece, lo que resulta fundamental para entender cómo se agrupan y se explican las capacidades, competencias contables, conocimientos, habilidades y valores considerados en la investigación. A partir de este análisis, es posible identificar cuáles indicadores aportan mayor peso a cada dimensión evaluada.

El estudio de las cargas factoriales constituye un elemento clave para evaluar la coherencia del modelo, ya que permite verificar si los indicadores seleccionados representan de manera adecuada los constructos teóricos definidos. Este análisis contribuye a confirmar la consistencia de la estructura propuesta, evidenciando si las dimensiones del perfil de egreso se encuentran correctamente definidas y sustentadas por los datos obtenidos. En conjunto, los resultados presentados en esta tabla fortalecen la validez del modelo y respaldan el análisis del perfil profesional desde una perspectiva integral y coherente con los objetivos del estudio.

Tabla 25

Cargas de los Factores

Latente	Indicador	Estimar	Error típico	Valor Z	p	Intervalo con 95% de confianza	
						Inferior	Superior
Capacidades	Cap1	1	0			1	1
	Cap2	1,112	0,056	19,758	< ,001	1,001	1,222
	Cap3	1,178	0,067	17,612	< ,001	1,047	1,309
Competencias contables	Valores	1	0			1	1
	Habilidades	1,539	0,124	12,433	< ,001	1,297	1,782
	Capacidades	1,258	0,1	12,56	< ,001	1,062	1,455
	Conocimientos	1,089	0,115	9,435	< ,001	0,863	1,315
Conocimientos	Con	1	0			1	1
	Cos	1,154	0,076	15,106	< ,001	1,004	1,304
	Aud	1,068	0,067	15,956	< ,001	0,936	1,199
	Tri	0,821	0,061	13,565	< ,001	0,703	0,94
	Gfi	1,035	0,073	14,158	< ,001	0,892	1,178
Específicas	E1	1	0			1	1
	E2	0,976	0,052	18,768	< ,001	0,874	1,078
	E3	0,993	0,053	18,612	< ,001	0,889	1,098
	E4	1,055	0,055	19,203	< ,001	0,947	1,162
	E5	0,922	0,049	18,972	< ,001	0,826	1,017
Genericas	G1	1	0			1	1
	G2	0,927	0,062	14,837	< ,001	0,805	1,049
	G3	1,026	0,063	16,322	< ,001	0,903	1,149
	G4	1,034	0,062	16,734	< ,001	0,913	1,155
	G5	0,936	0,057	16,572	< ,001	0,826	1,047
Habilidades	Hab1	1	0			1	1
	Hab2	0,91	0,051	17,963	< ,001	0,811	1,009
	Hab3	0,947	0,058	16,402	< ,001	0,833	1,06
Instrumentales	I1	1	0			1	1
	I2	1,133	0,083	13,696	< ,001	0,971	1,295
	I3	1,199	0,086	13,906	< ,001	1,03	1,368
	I4	1,131	0,074	15,252	< ,001	0,986	1,277
	I5	1,148	0,078	14,642	< ,001	0,994	1,301
Perfil de egreso	Genéricas	1	0			1	1
	Instrumentales	0,984	0,082	11,949	< ,001	0,822	1,145
	Específicas	1,104	0,081	13,615	< ,001	0,945	1,263
Valores	Val1	1	0			1	1
	Val2	1,349	0,096	14,015	< ,001	1,161	1,538

Nota: Cargas de los factores de las competencias contables. Fuente: Elaboración propia mediante el programa JASP (JASP team, 2024).

Al analizar los resultados de la tabla, se observa que todos los indicadores presentan cargas factoriales elevadas, con valores que oscilan entre 0.821 y 1.539, lo que refleja relaciones fuertes y coherentes con cada una de las dimensiones evaluadas.

1. Capacidades

Los indicadores CAP1, CAP2 y CAP3 muestran cargas de 1, 1,112 y 1,178 respectivamente. Estos valores son muy altos, lo que indica que cada ítem representa de forma clara la dimensión de capacidades. Además, los valores Z (19.758 y 17.812) muestran una alta significancia estadística, reforzando la confiabilidad de esta dimensión.

2. Valores

En esta dimensión, los indicadores reportan cargas de 1.539, 1.258 y 1.089. El indicador más fuerte es VAL1 (1.539), con un valor Z de 12.433, lo cual demuestra una asociación particularmente robusta entre el ítem y la dimensión. Todos los intervalos de confianza se sitúan entre 1.237 y 1.782, lo que confirma estabilidad.

3. Conocimientos

El ítem más bajo es TRI (0.821), pero sigue estando dentro de un rango aceptable. El más alto es COS (1.154), con un valor Z de 15.106, mostrando una fuerte contribución al modelo.

4. Habilidades

Los indicadores HAB1, HAB2 y HAB3 presentan cargas de 1, 0.91 y 0.947, acompañadas de valores Z de 17.9 y 16.4, todos altamente significativos ($p < .001$). Esto muestra que las habilidades son medidas de manera precisa por los indicadores.

5. Competencias Específicas

Los indicadores E1 a E6 presentan cargas entre 0.976 y 1.055, todas altamente significativas (valores Z superiores a 18.0). Estas cargas confirman que los estudiantes reconocen con claridad estas competencias específicas como parte de su formación.

6. Competencias Genéricas

Los ítems G1 a G5 muestran valores entre 0.927 y 1.036. El valor más bajo es G2 (0.927), pero se mantiene dentro de niveles adecuados; mientras que G4 (1.036) presenta la asociación más fuerte. Los intervalos de confianza (0.805–1.556) evidencian estabilidad de las estimaciones.

7. Competencias Instrumentales

Los indicadores I1, I2, I3 e I4 presentan estimaciones de 1,133, 1,193, 1,131 y 1,148 respectivamente. Estos valores, junto con sus Z elevados (13.6–14.6), reflejan que los estudiantes poseen una base instrumental sólida y que estos ítems capturan muy bien dicha dimensión.

8. Perfil de egreso

El valor más alto corresponde a los Valores (1.349) con un Z de 14.015, evidenciando que esta subdimensión destaca dentro del perfil de egreso.

Tabla 26

Coefficientes de regresión

Resultado	Predictor	Estimar	Error típico	Valor Z	P	Intervalo con 95% de confianza	
						Inferior	Superior
PERFIL DE EGRESO	COMPETENCIAS CONTABLES	0,798	0,09	8,822	< ,001	0,62	0,975

Nota: Coeficientes de regresión del perfil de egreso. Fuente: Elaboración propia mediante el programa JASP (JASP team, 2024).

De acuerdo con los resultados del modelo, se observa que las competencias contables tienen un papel esencial en la construcción del perfil de egreso de los estudiantes. El coeficiente de 0,798 observados demuestra que el fortalecimiento de sus competencias contables por parte de los alumnos se traduce en incrementos claros y constantes de su perfil de egreso.

Por tanto, este resultado es plenamente confiable: el resultado del valor $Z = 8,822$ demuestra que la relación es muy fuerte, como también lo hace con el nivel de

significancia que, para el modelo, deja de tener carácter casual para transformarse en un hallazgo fuerte de acuerdo con el modelo. El intervalo de confianza al 95% que va de 0,62 a 0,975 indica que, en cualquiera de sus variaciones, ese efecto positivo sigue siendo positivo.

Tabla 27

Varianzas de factores

Variable	Estimar	Error típico	Valor Z	p	Intervalo con 95% de confianza	
					Inferior	Superior
VALORES	0,027	0,007	4,052	< ,001	0,014	0,04
HABILIDADES	0,022	0,008	2,759	0,006	0,006	0,037
CAPACIDADES	-0,002	0,004	-0,578	0,563	-0,01	0,005
CONOCIMIENTOS	0,143	0,019	7,48	< ,001	0,106	0,181
GENERICAS	0,037	0,007	5,089	< ,001	0,023	0,052
INSTRUMENTALES	0,026	0,006	4,1	< ,001	0,014	0,039
ESPECIFICAS	0,044	0,008	5,333	< ,001	0,028	0,06
COMPETENCIAS CONTABLES	0,105	0,017	6,343	< ,001	0,073	0,138
PERFIL DE EGRESO	0,091	0,013	6,969	< ,001	0,065	0,116

Nota: Coeficientes de regresión del perfil de egreso. Fuente: Elaboración propia mediante el programa JASP (JASP team, 2024).

Los resultados de la tabla permiten observar cómo varía cada uno de los factores incluidos en el modelo, y si estas variaciones son significativas dentro del proceso de evaluación.

En primer lugar, el factor Valores presenta una varianza estimada de 0,027, con un valor Z de 4,052 y un $p < .001$, lo que indica que esta variabilidad es significativa y consistente. Su intervalo de confianza (0,014–0,040) señala que se mantiene una buena variabilidad, sugiriendo que bien los valores tienen diferencias perceptibles entre los evaluados. El factor Habilidades también presenta una buena variabilidad (0,022, $p = .006$), lo que sugiere que hay diferencias claras en el desarrollo de habilidades por parte de los evaluados. Su intervalo de confianza (0,006–0,037). indica que la variabilidad es moderada pero estable.

Por el contrario, el factor Capacidades presenta una varianza no significativa (-0,002, $p = 0,563$); refleja un intervalo que presenta tanto valores negativos como positivos (-0,010–0,005), lo que garantiza que no puede asegurar que haya una variación real. Es decir, el comportamiento del factor es más homogéneo o poco determinante en el modelo.

Por otro lado, Conocimientos tiene una varianza notable de 0,143, muy significativa ($p < .001$) y con un intervalo pequeño (0,106–0,181), lo que se traduce en una variabilidad fuerte y consistente en este factor. Algo similar ocurre con los factores Genéricas, Instrumentales y Específicas donde sus varianzas (0,037; 0,026; 0,044 en la misma dirección) son significativas y estables, debido a sus intervalos de confianza.

El factor Competencias Contables también presenta una varianza significativa, en este caso de 0,105, $p < .001$, intervalo entre 0,073 y 0,138. Finalmente, el Perfil de Egreso cuenta con una varianza significativa de 0,091, sobre estimulada por un valor Z asociado de 6,969 y por un intervalo estable (0,065–0,116).

Tabla 28

Varianzas de factores

Variable	Estimar	Error típico	Valor Z	p	Intervalo con 95% de confianza	
					Inferior	Superior
VALORES	0,027	0,007	4,052	< ,001	0,014	0,04
HABILIDADES	0,022	0,008	2,759	0,006	0,006	0,037
CAPACIDADES	-0,002	0,004	-	0,563	-0,01	0,005
CONOCIMIENTOS	0,143	0,019	0,578 7,48	< ,001	0,106	0,181
GENERICAS	0,037	0,007	5,089	< ,001	0,023	0,052
INSTRUMENTALES	0,026	0,006	4,1	< ,001	0,014	0,039
ESPECIFICAS	0,044	0,008	5,333	< ,001	0,028	0,06
COMPETENCIAS CONTABLES	0,105	0,017	6,343	< ,001	0,073	0,138
PERFIL DE EGRESO	0,091	0,013	6,969	< ,001	0,065	0,116

Nota: Varianza de factores. Fuente: Elaboración propia mediante el programa JASP (JASP team, 2024).

Los resultados de la tabla permiten observar cómo varía cada uno de los factores incluidos en el modelo, y si estas variaciones son significativas dentro del proceso de evaluación.

En primer lugar, el factor Valores presenta una varianza estimada de 0,027, con un valor Z de 4,052 y un $p < .001$, lo que indica que esta variabilidad es significativa y consistente. El intervalo de confianza (0,014–0,040) indica que la variación de este factor se mantiene estable y sin cambios.

El factor Habilidades, también se observa una variación muy importante (0,022, $p = .006$), lo que refleja que no todos los estudiantes desarrollan estas habilidades al mismo nivel. Su intervalo (0,006–0,037) confirma que estas diferencias existen, pero son moderadas.

Por otro lado, el factor Capacidades no muestra una variación clara (-0,002, $p = 0,563$). El resultado va desde valores negativos a positivos (-0,010–0,005) de lo cual se puede inferir que no podemos asegurar que existen variaciones reales en este factor, es decir, tiene un comportamiento más homogéneo o poco determinante dentro del modelo.

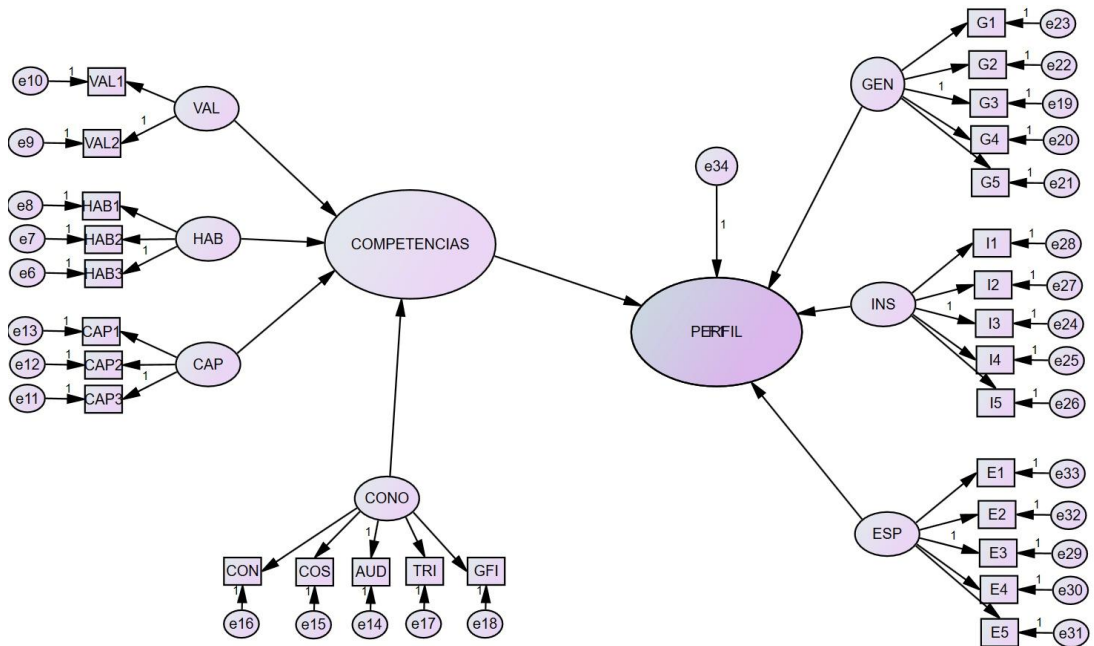
Por el contrario, el factor Conocimientos destaca, por tener una variación mucho más importante 0,143, siendo muy significativa ($p < .001$) de intervalo estrecho (0,106–0,181); es decir, se refleja una variabilidad fuerte y robusta en este factor.

Algo similar ocurre con las competencias Genéricas, Instrumentales y Específicas, cuyas varianzas (0,037; 0,026; 0,044 respectivamente) estos resultados muestran que son confiables y estables.

En el caso de Competencias Contables también muestra que existe una varianza significativa (0,105, $p < .001$), con un intervalo entre 0,073 y 0,138. Esto confirma que existe una variabilidad clara y sólida dentro de este conjunto de competencias, lo cual es coherente con su importancia dentro del perfil profesional. Finalmente, el Perfil de Egreso presenta una varianza significativa de 0,091 lo cual indica que no todos los estudiantes llegan al mismo nivel, el valor Z de 6,969 y un intervalo estable (0,065–0,116).

Figura 4

Modelos de Ecuaciones Estructurales



Nota: Ecuaciones Estructurales. Fuente: Elaboración propia mediante el programa AMOS.

El diagrama presentado representa la estructura completa del Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM), mediante el cual explica cómo las competencias, conformadas por distintos tipos de habilidades y conocimientos, influyen de forma directa en el perfil de egreso de los estudiantes. Cada óvalo representa un factor latente, es decir, una característica que no se mide directamente, sino a través de varios indicadores que aparecen en cuadros pequeños.

En la parte izquierda se observan los componentes que integran el gran constructo **COMPETENCIAS**. Este factor está formado por cuatro dimensiones principales: Valores (**VAL**), Habilidades (**HAB**), Capacidades (**CAP**) y Conocimientos (**CONO**). Cada una de estas dimensiones se mide mediante varios ítems o indicadores (como **VAL1**, **HAB2**, **CAP3**, etc.), los cuales aparecen vinculados con flechas que indican que esos ítems ayudan a representar cada variable latente. Los círculos pequeños marcados con “e” corresponde a los errores de medición, que son elementos normales en todo modelo de ecuaciones SEM.

Desde el factor COMPETENCIAS proyecta una flecha que hacia el factor PERFIL, lo cual expresa la hipótesis principal del modelo: las competencias que desarrollan los estudiantes influyen de manera directa y significativa en sobre su perfil de egreso.

En la parte derecha del diagrama, se observa el Perfil de Egreso (PERFIL) también se conforma a partir de tres dimensiones adicionales, para completar la estructura:

- GEN (competencias genéricas),
- INS (competencias instrumentales),
- ESP (competencias específicas).

Cada una de estas dimensiones también se mide mediante varios indicadores (como G1, I2, E4, etc.), los cuales describen aspectos concretos del desempeño del estudiante.

Finalmente, las flechas que entran al óvalo PERFIL indican que tanto las competencias generales del estudiante, como las competencias específicas, instrumentales y genéricas, convergen en la construcción del perfil final del egresado. Esto significa que el modelo reconoce que el perfil profesional no depende solo de conocimientos técnicos, sino de un conjunto amplio e interrelacionado de capacidades.

4.2 Verificación de la hipótesis o fundamentación de las preguntas de investigación

1.- Planteo de hipótesis

a) Modelo lógico

H₀: No hay relación estadística significativa entre las competencias contables y el perfil de egreso de los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

H₁: Sí hay relación estadística significativa entre las competencias contables y el perfil de egreso de los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

b) Modelo matemático

$$H_0: r_s = 0$$

$$H_1: r_s \neq 0$$

c) Modelo estadístico

$$r_s = 1 - \frac{6\sum d^2}{n(n^2-1)} \quad [7]$$

De donde: r_s = Coeficiente de correlación por rangos de Spearman; d = Diferencia entre los rangos (X menos Y); n = Número de datos (pares).

2.- Cálculo de correlación de Spearman

Tabla 29

Relación ordinal de Competencias contables y perfil de egreso.

Variables		Competencias contables	Perfil de egreso
Competencias contables	Rho	1,000	
	Sig. (bilateral)		
Perfil de egreso	Rho	,601**	1,000
	Sig. (bilateral)	0,000	

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota: Relación ordinal del posicionamiento de competencias contables y perfil de egreso. Fuente: Encuesta a los estudiantes.

3. Conclusión

Los resultados registran un rho de Spearman de 0,601 lo que equivale a correlación positiva media, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, es decir, Sí hay relación estadística significativa entre las competencias contables y el perfil de egreso de los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato. Los cálculos tienen un nivel de significación a nivel del 0,01

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones

Como parte del cierre de este estudio, es importante mirar más allá de los resultados alcanzados y considerar nuevas rutas que permitan seguir profundizando en la formación del futuro profesional contable. Las futuras líneas y técnicas de investigación no solo buscan complementar lo ya analizado, sino también abrir oportunidades para mejorar la experiencia educativa, fortalecer el perfil de egreso y responder a las necesidades reales del campo laboral. Por ello, a continuación, se presentan algunas propuestas que pueden guiar investigaciones posteriores y aportar a una visión más completa y actualizada de la carrera.

- Los análisis estadísticos aplicados de correlación de Spearman, regresión lineal, ANOVA y el Modelo de Ecuaciones Estructurales, confirman que el perfil profesional no solo está correctamente formulado a nivel teórico, sino que además muestra que existe coherencia entre lo que la institución espera del futuro contador y lo que los estudiantes perciben haber desarrollado. El SEM valida un buen ajuste del modelo, que demuestra que las dimensiones recogidas en el perfil de egreso son coherentes internamente.
- Los alumnos tienen una percepción positiva de su nivel de competencia, especialmente en los ámbitos relacionados con la capacidad técnica y el manejo de la normativa. Igualmente, aparecen un conjunto de componentes que se relacionan con habilidades digitales avanzadas y aspectos comunicacionales, que es necesario reforzar.
- La correlación positiva media, los valores significativos obtenidos en el ANOVA y el coeficiente explicativo de la regresión evidencian que las competencias contables inciden de manera directa y sustantiva en la configuración del perfil de egreso. Esto comprende que el desarrollo de competencias técnicas y profesionales constituye un pilar fundamental en la conformación del desempeño esperado en los futuros egresados.
- Las competencias genéricas, instrumentales y específicas aportan de manera conjunta y acorde en la construcción del perfil profesional. El análisis SEM

evidenció que el modelo alcanza un nivel de ajuste satisfactorio, lo que demuestra que las dimensiones del perfil de egreso presentan una adecuada coherencia interna. La interacción entre estas demuestra que la formación del contador no se limita a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que integra habilidades transversales y capacidades profesionales que fortalecen su desempeño integral.

- Una vez efectuado el trabajo de titulación, se pudo verificar que el perfil de egreso de la carrera se encuentra acorde con las competencias que el profesional contable adquiere a lo largo de su ciclo académico. Los conocimientos, habilidades y valores desarrollados durante la formación universitaria permiten al egresado desempeñarse de manera adecuada en el ejercicio profesional, respondiendo a las exigencias técnicas, éticas y analíticas propias del ámbito contable. En este sentido, la formación recibida contribuye a una preparación integral que favorece la correcta aplicación de los saberes adquiridos en contextos reales de trabajo.

5.2 Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones más importantes del estudio se vincula con el índice de los estudiantes en el mismo. A pesar de haber obtenido una cobertura bastante alta de un 88%, lo que corresponde a 297 estudiantes a partir de las respuestas efectivas recogidas, ello no supone la totalidad de los estudiantes de la población. Como consecuencia, hay un grupo muy pequeño de estudiantes de la población que no participó en la recogida de información, lo que genera cierta limitación de la representatividad al resultado.

A pesar de ello, el nivel de participación obtenido es estadísticamente significativo y aporta una base fuerte para el análisis; de igual manera es importante reconocer que la ausencia del 12 % restante podría haber aportado matices adicionales sobre la autopercepción de competencias.

5.3 Futuras temáticas de investigación

A partir de los resultados obtenidos, futuras investigaciones podrían incorporar un análisis más profundo de la malla curricular vigente de la carrera, con el propósito de

evaluar si los contenidos, secuencias y asignaturas responden plenamente a las demandas actuales del perfil profesional.

Así como se sugiere considerar la incorporación de enfoques emergentes como la contabilidad crítica, que «favorecen una forma reflexiva, ética y socialmente comprometida del desarrollo de la práctica profesional», podrían incluir este enfoque en las investigaciones futuras, nos permitiría mostrar cómo los estudiantes interpretan el papel de la contabilidad más allá de la técnica en sí, incorporando planteamientos como la justicia social, la sostenibilidad, la transparencia y la discusión de las condiciones tradicionales del sistema económico.

Se propone el desarrollo de estudios orientados al análisis del perfil de egreso de los profesionales, en relación con las competencias requeridas frente al avance de la inteligencia artificial. Este tipo de investigación permitiría identificar si la formación académica actual responde a las exigencias del entorno tecnológico, así como determinar las habilidades técnicas, éticas y analíticas que deben fortalecerse para garantizar un desempeño profesional acorde a las nuevas demandas del mercado laboral y del ejercicio profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Benítez, W. R., Gamarra Cardozo, M. D. J., & Villalba Chamorro, A. A. (2024). Adaptación de los contadores a la evolución de las herramientas contables en la era digital. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 5331–5350. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11740
- Aguinaga, M. C. (2018). *El concepto de aptitud en la psicopedagogía de Víctor Mercante: la historicidad de las categorías psicológicas*. 60–81.
- AICPA. (2017). *Pre-certification core competency framework*. American Institute of CPAs. <https://www.thiswaytocpa.com>.
- Albarracín, D., & Shavitt, S. (2017). *Attitudes and Attitude Change*. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych>
- Al-Hazaima, H., Alduneibat, K. A., Alhasnawi, M. Y., Alshdaifat, S. M., Hu, G., & Al-Shbiel, S. O. (2025). Exploring sustainability accounting education in the digital era with sustainability leadership as a moderating factor using a two-stage approach PLS-SEM-ANN. *Discover Sustainability*, 6(1). <https://doi.org/10.1007/s43621-025-01457-6>
- Álvarez, J. (2022). Perfil de egreso en educación superior: Un enfoque competencial. *Revista de Educación Contemporánea*, 18(2), 40–55.
- Andino-González, P., Vega-Muñoz, A., & Salazar-Sepúlveda, G. (2024). Analyzing managerial skills for employability in graduate students in economics, administration and accounting sciences. *Sustainability*, 16(16), 6725. <https://doi.org/10.3390/su16166725>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda-Novales, M. G. (2016). *El protocolo de investigación III: la población de estudio*. www.nietoeditores.com.mx
- Armijos, J. C., La Paz, A., & López, R. (2025). Formación contable en América Latina: Entre la uniformidad y la diversidad. *Revista Andina de Educación*, 8(1), 5092. <https://doi.org/10.32719/26312816.5092>
- Ayala Hernández, S. (2020). *Estadística 9.-Cuartiles, Deciles, Percentiles*.
- Bailey, C., & Ragland, L. (2022). Developing students' skill-based competencies: A strategic learning approach. *Accounting Educators' Journal*, XXXII, 37–70.
- Banco Mundial. (2022). *La educación es un factor clave para el empleo y el aprendizaje permanente*.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: The exercise of control*. 2, 191–215.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. (Freeman and Company., Ed.).
- Batanero, C., López-Martín, M. del M., Golzález-Ruiz, I., & Díaz-Levicoy, D. (2020). *Las medidas de dispersión en el estudio de la inferencia estadística*.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. (University of Chicago Press., Ed.; 3er ed.).
- Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (Orlando Fernández Palma, Ed.; Vol. 3). Pearson.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (McGraw-Hill Education., Ed.; 4th ed.).
- Blasco Burriel, A., Costa Toda, M., & Labrador Barrafón, I. (2023). Relevant competences in accounting. The perspective of students and employers. *Revista de Contabilidad y Auditoría*, 31(1), 45–62.
- Breda, M. G., Moraes, A. C., Lopes, I. F., & Martins Meurer, A. (2020). *Desarrollo de habilidades y competencias técnicas en el curso de contabilidad: Las percepciones de los estudiantes a la luz de IFAC*.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. (Routledge., Ed.).
- Cabrera-Ramírez, S., Cepeda-Retana, J., & México, U. E. (2022). *Revista científica Portal de la Ciencia La epistemología, guía para el conocimiento científico*. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i1.317>
- Capa Benítez, L. B., García Saltos, M. B., Crespo Hurtado, E., Palmero Urquiza, D. E., López Fernández, R., Crespo Borges, T., Franco Fadul, M. del C., & Fadul Franco, J. S. (2017). *Análisis Exploratorio de Datos con SPSS*. Universo Sol.
- Cedeño-Choez, P. J. (2020a). *Formación de habilidades contables en estudiantes de Educación Superior Ecuatoriana. Estrategia didáctica para su mejoramiento*. 5(1), 16–36. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i1.1873>
- Cedeño-Choez, P. J. (2020b). *Formación de habilidades contables en estudiantes de Educación Superior Ecuatoriana. Estrategia didáctica para su mejoramiento. Polo Del Conocimiento*, 5(1), 16–36. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i1.1873>
- CES. (2022). *Reglamento de Régimen Académico*. <https://www.ces.gob.ec>.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. 3.

- Camacas Aragón, E. G. (2024). *Challenges of University Accounting Education for North Ecuadorian Microenterprises*. 21(5), 1094–1110. www.migrationletters.com
- Del Barrio Castro, T., Clara López, M., & Suriñach Caralt, J. (2013). *Modelo de regresión lineal múltiple: especificación, estimación y contraste*.
- Del Corte, J. M., & Farías Martínez, G. M. (2018). Relevant competences in public accounting and Finance: Is there a consensus among employers, professors and students? *Contaduría y Administración*, 63(2). <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2018.1265>
- Dextre Flores, J. C. (2013). *Los retos de la formación por competencias del contador público*. 8, 35–37.
- Diez-Busto, E., & et al. (2023). Validation of a self-administered questionnaire to assess development of professional competencies. *International Journal of Management Education*.
- Escalante Gómez, E. (2008). *Periplo conceptual: ¿Competencias, capacidades-habilidades, destrezas?* 15–25.
- Fontaine, M., St-Pierre, J., & Trudel, L. (2022). Enhancing Students' Enabling Competencies: Student Perspectives. *Accounting Perspectives*, 21(2), 165–184.
- García Bacuilima, J. L., Reinoso Arévalo, D. B., & Zhunio Zuin, D. M. (2023). Percepción de los empleadores sobre las competencias de los graduados de la carrera de Contabilidad y Auditoría UPS - Cuenca periodo 2016-2021. *Revista Publicando*, 10(38), 38–53. <https://doi.org/10.51528/rp.vol10.id2373>
- García, L., & Ramos, J. (2020). Competencias profesionales y mercado laboral en la contaduría pública: desafíos de la formación universitaria. *Revista Contabilidad y Auditoría*, 27(2), 45–63. <https://doi.org/10.22201/eca.24484962e.2020>
- González Beade, I. (2022). Las habilidades: Una mirada a su estructura interna. *Revista Scientific*, 7(26), 74–87. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2022.7.26.4.74-87>
- González, M., & Ruiz, A. (2021). Competencias blandas en contabilidad: Retos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15(1), 25–39.
- González Rodríguez, G. I., Tovar Vergara, M., & Vargas Hernández, J. G. (2022). La encrucijada entre el mercado laboral, las universidades y el egreso estudiantil. *Revista Andina de Educación*, 6(1), 000612. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.2>

- Hadi Mohamed, M. M., Martel Carranza, C. P., Huayta Meza, F. T., Rojas León, C. R., & Arias Gonzáles, J. L. (2023). Metodología de la investigación. In *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.073>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Pérez, A. (2019). *Multivariate data analysis* (Cengage Learning, Ed.; 8th ed.).
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Rolph, E. A. (2019). *Multivariate data analysis*. www.cengage.com/highered
- Handoyo, S. (2024a). Evolving paradigms in accounting education: A bibliometric analysis. *Journal of Accounting Education*, 67(100839).
- Handoyo, S. (2024b). Evolving paradigms in accounting education: A bibliometric study on the impact of information technology. *The International Journal of Management Education*, 22(3), 100998. <https://doi.org/10.1016/J.IJME.2024.100998>
- Handoyo, S. (2024c). Evolving paradigms in accounting education: A bibliometric study on the impact of information technology. *The International Journal of Management Education*, 22(3), 100998. <https://doi.org/10.1016/J.IJME.2024.100998>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (S. A. D. C. V. INTERAMERICANA EDITORES, Ed.; McGRAW-HILL, Vol. 6).
- Hernández Sampieri, Roberto., & Mendoza Torres, C. Paulina. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- IFAC. (2015). *International education standards for professional accountants*. [Https://Education.Ifac.Org](https://Education.Ifac.Org).
- IFAC. (2019). *International education standards for professional accountants*. *International Federation of Accountants*. [Https://Education.Ifac.Org](https://Education.Ifac.Org).
- IFAC. (2021). *International Education Standards for Professional Accountants*. *International Federation of Accountants*. <https://www.ifac.org>
- INEC. (2024). *Boletín de empleo y desempleo en Ecuador*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec>
- Jaén García, L. F. (2019). *Fuentes de información*. 1, 3–10.
- Janse Van Rensburg, E. Cecilia. (2022). Approaches to digital learning and authentic assessment in accounting education. *University of Pretoria*,

- Jaramillo Cevallos, M. A., & González Carrión, E. L. (2025). Competencias que Suman: El Rol de las Habilidades Blandas en la Educación Contable. *Ciencia y Reflexión*, 4(2), 1–31. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.409>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. (The Guilford Press., Ed.).
- Kwarteng, A., & Mensah, F. (2022). Employability of accounting graduates: analysis of skills sets. *Heliyon*, 8(9), e09937.
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*.
- Linares, M. C., & Suárez, Y. M. (2017). *Competencias del contador público: Public Accountant Competencies: A look from Higher Education and the requirements of commercial PyME in Bogotá* (Vol. 8, Issue 10).
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa* (1st ed.). Universitat Autònoma de Barcelona.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2017). *Metodología de la investigación social cuantitativa* (Dipòsit Digital de Documents, Ed.; 1st ed.). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/185163>
- Mantilla-Falcón, L. M., Paredes Cabezas, M. del R., Argothy, L. A., & Velastegui López, L. E. (2023). Competencias investigativas y desarrollo profesional en estudiantes de contaduría en la universidad ecuatoriana. *Magazine de Las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 8(4), 77–95. <https://doi.org/10.33262/rmc.v8i4.2958>
- Mantilla-Falcón, M., Gavilanes-Sánchez, J., & Benítez-Gaibor, K. (2021). *La investigación como eje transversal en la carrera de contabilidad. Un estudio de caso en Ecuador*. 19. <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/25005278.6689>
- Mantilla-Falcón, M., Tobar-vasco, G., Arias-Pérez, M., & Ríos-Urrutia, G. (2018). *Competencias del contador-suditor en el perfil de egreso. Caso Universidad Técnica de Ambato, Ecuador* *Cómo citar el artículo*. 21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25755483005>
- Mantilla-Falcón, M., & Urbina-Núñez, A. (2023). Investigación y formación contable en Ecuador. Una aproximación a su realidad actual. *Cuadernos de Contabilidad*, 24, 1–17. <https://doi.org/10.11144/javeriana.cc24.ifce>

- Mantilla-Falcón, Marcelo., Tobar-vasco, G. H., Arias-Pérez, M. G., & Rios-Urrutia, G. C. (2017). *Competencias del contador-auditor en el perfil de egreso. Caso Universidad Técnica de Ambato, Ecuador*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25755483005>
- Maranto Rivera, M., & González Fernández, M. E. (2015). *Fuentes de información*. <http://www.uaeh.edu.mx/virtual>
- Martínez, P. (2022). Evaluación de competencias contables en la educación superior: un enfoque práctico. *Revista Educación y Desarrollo.*, 62(1), 89–108. <https://doi.org/10.15332/red.2022.62.1>
- Martínez, R., & López, S. (2020). Competencias digitales y desempeño académico en educación superior. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa.*, 14(3), 120–135.
- Martínez-Álvarez, P. (2020). Essential constructs in the preparation of inclusive bilingual education teachers: Mediation, agency, and collectivity. *Bilingual Research Journal*, 43(3), 304–322. <https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1802367>
- Medrano, L. A., & Muñoz-Navarro, R. (2017). APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y PRÁCTICA A LOS MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 219–239. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.486>
- Min-Young, L., Youn-Kyung, K., & Fairhurst, A. (2009). Shopping value in online auctions: Their antecedents and outcomes. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 16(1), 75–82. <https://doi.org/10.1016/J.JRETCONSER.2008.11.003>
- Mondragón Barrera, M. A. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en Fisioterapia. *Movimiento Científico*, 8(1), 98–104. <https://doi.org/10.33881/2011-7191.mct.08111>
- Nascimento, J. B., Nipo, D. T., Andrade, V. L. V. X. D., Rodrigues, R. L., & Lima, R. A. D. (2024). *A LENDA DO TESOURO: As medidas de tendência central y medidas de dispersão*. 204–207. https://doi.org/10.5753/cbie_estendido.2024.244330
- Nicolaescu, C., David, D., & Farcas, P. (2017). Professional and transversal competencies in the accounting field: Do Employers' Expectations Fit Students' Perceptions? Evidence from western Romania. *Studies in Business and Economics*, 12(3), 126–140. <https://doi.org/10.1515/sbe-2017-0041>

- Nie, Y., & Mastor, N. H. (2024). Accounting employability: a systematic review of skills, challenges, and initiatives. *Cogent Business and Management*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2433161>
- OECD. (2021, September 10). *Los niveles educativos y los resultados en materia de empleo están mejorando, pero hay que hacer más en favor de la igualdad de oportunidades*.
- Oriol, A. (2021). *Contabilidad y finanzas para dummies*. <https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/983628d0dfbefd7203f6a705b89bbaf0e5de8f48.pdf>
- Pacurucu Cherrez, D. J., Garcia Bacuilima, J. L., & Araujo Ochoa, G. I. (2018). Análisis bibliométrico de las publicaciones relacionadas con proyectos educativos en carreras de contabilidad y su gestión en Scopus. *Revista Global de Negocios*, 6(6), 19–36. www.theIBFR.com
- Pérez-Díaz, V. (2025). Habilidades Blandas en el Desempeño Académico de Estudiantes de Pregrado en las Universidades. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 220–232. <https://doi.org/10.37843/rtd.v18i1.609>
- Porras Velázquez, G. A. (2012). *Recordando las medidas de tendencia central, de dispersión y de la forma*.
- PWC. (2025). *Estudio de PwC revela que la IA potencia el talento humano y redefine el campo laboral*.
- Roncancio García, Á. David., Mira Alvarado, G. Enrique., & Muñoz Murcia, N. Marcela. (2017). Las competencias en la formación del profesional contable: una revisión de las posturas institucionales y educativas en Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 25(2). <https://doi.org/10.18359/rfce.3070>
- Roy-García, I., Rivas-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, M., & Palacios-Cruz, L. (2019). Correlation: Not all correlation entails causality. *Revista Alergia Mexico*, 66(3), 354–360. <https://doi.org/10.29262/ram.v66i3.651>
- Sáenz, L., & Sáenz, L. (2024). *Competencias contables para el análisis de estados financieros en empresas comerciales panameñas: un estudio de caso*. 27. <https://doi.org/https://doi.org/10.48204/societas.v27n1.6449>
- Sánchez Marín, F. J., Lledó Carreres, A., & Perandones Gonzáles, T. M. (2012). El aprendizaje desde la perspectiva de los valores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 103–112. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832342010>

- Sánchez Meca, D. (2012). *Que son y como se forman los Valores*. 73–84.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5097671.pdf>
- SENECYT. (2025). *Indicadores de educación superior en Ecuador*. Quito: SENESCYT.
<https://siau.senescyt.gob.ec>
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). Competence at work: Models for superior performance. *Revista Complutense de Educación*, 17, 188–191.
- Suárez Rodríguez, C. O., Dusú Contreras, R., & Sánchez, M. del T. (2007). *Las capacidades y las competencias: su comprensión para la Formación del Profesional*.
- UNEMI. (2019). *Métodos y técnicas de investigación*. 1.
- UNESCO. (2022). *Global Education Monitoring Report*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2023). *UNESCO Global Education Monitoring Report*.
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538.
<https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Vargas Halabí, T., & Mora-Esquivel, R. (2017). Tamaño de la muestra en modelos de ecuaciones estructurales con constructos latentes: Un método práctico. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27294>
- Velasco, L. (2020). Habilidades blandas en estudiantes de contabilidad: un reto para la empleabilidad. *Revista Latinoamericana de Educación*, 14(3), 44–60.
- Velásquez Vera, E. B., Sanchez Urban, K. T., Salas Garcia, L. M., & Bernal Yamuca, J. L. (2025). La influencia de la digitalización sobre la empleabilidad de los estudiantes egresados de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. *Religación*, 10(45), e2501409. <https://doi.org/10.46652/rgn.v10i45.1409>
- Vinuesa, P. (2016). *Correlación: teoría y práctica*. <http://www.ccg.unam.mx/~vinuesa/>
- Weli, W., & Marsudi, A. S. (2022). The initial accountant competency of final year accounting students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11(3), 1534–1543. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i3.22575>
- Xu, Y., & Yang, C. (2023). Employability in accounting education: Bibliometric and content analysis. Sustainability. *MDPI*, 15(10).
- Zamora, P., & Medina, R. (2022). Autopercepción de competencias en egresados de contabilidad en universidades públicas ecuatorianas. *Revista CEA*, 8(15), 123–141.

ANEXOS



UNIVERSIDAD TECNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CONTABILIDAD Y AUDITORIA
CARRERA DE CONTABILIDAD Y AUDITORÍA



ENCUESTA DIRIGIDA A LOS
ESTUDIANTES DE QUINTO A OCTAVO
SEMESTRE.

Objetivo: Evaluar la autopercepción de la competencia profesional contable a través del perfil de egreso mediante modelos matemáticos SEM en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

Instrucciones: * Lea detenidamente las preguntas y conteste con la mayor sinceridad
* Marque la opción según corresponda

* INFORMACIÓN GENERAL

Género:

Masculino

☐

Femenino

☐

Edad (respuesta abierta):

Estado Civil:

Soltero

Casado

Divorciado

Unión de Hecho

☐
☐
☐
☐

Semestre que cursa:

Quinto

Sexto

Séptimo

Octavo

☐
☐
☐
☐

Condición Actual

Jornada Laboral (si trabaja):

Solo Estudiando

Estudiando y trabajando

☐
☐

Sector de la empresa (si trabaja):

Comercio
Industria
Manufactura
Servicios
Otros

* COMPETITIVIDAD

Indique su grado de acuerdo con cada uno de los enunciados en una escala del 1 al 5, según la escala desde no importante hasta muy importante.

Bloque de Valores y Competencias

	1	2	3	4	5
1. Honestidad					
2. Ética en el trabajo					
3. Trabajo en equipo					
4. Conciencia ética					
5. Aprendizaje continuo					
6. Pensamiento analítico					
7. Habilidades de comunicación interpersonal					
8. Gestión del tiempo					
9. Capacidad de resolución de problemas					
10. Comprensión de responsabilidades					
11. Habilidades de comunicación oral					
12. Pensamiento crítico					
13. Gestión del estrés					
14. Habilidades de comunicación escrita					
15. Toma de decisiones					
16. Automotivación					
17. Flexibilidad					
18. Lealtad a la institución					
19. Capacidad de presentación					
20. Dominio de programas contables					

Bloque de Conocimientos Profesionales

	1	2	3	4	5
Contabilidad I					
Contabilidad II					
Contabilidad III					
Contabilidad IV					
Contabilidad V					
Contabilidad VI					
Costos I					
Costos II					
Costos III					
Auditoría I					
Auditoría II					
Auditoría III					
Auditoría IV					
Auditoría V					
Auditoría VI					
Tributación I					
Tributación II					
Gestión Financiera I					
Gestión Financiera II					

Perfil de Egreso

Indique su grado de acuerdo con cada uno de los enunciados en una escala del 1 al 5, según la escala:
Totalmente en desacuerdo – Totalmente de acuerdo

Competencias Genéricas

	1	2	3	4	5
Demuestra liderazgo y capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares					
Promueve valores éticos, responsabilidad social y compromiso ciudadano					
Se comunica de manera efectiva, oral y escrita					
Muestra iniciativa para la autoformación					
Posee pensamiento crítico y reflexivo					

Competencias Instrumentales

	1	2	3	4	5
Uso adecuado de tecnologías de información aplicadas a la contabilidad					
Manejo de herramientas estadísticas y matemáticas					
Aplicación de metodologías de investigación contable					
Gestión y organización de información contable					
Comprensión y aplicación de normas legales y tributarias					

Competencias Específicas

	1	2	3	4	5
Elaboración e interpretación de estados financieros					
Diseño y aplicación de sistemas de control interno					
Análisis e interpretación de indicadores financieros					
Asesoría en planificación tributaria y gestión financiera					
Integración de auditoría, costos y finanzas en decisiones estratégicas					