

---

## Artículos de Investigación

# Diseño de una rúbrica para evaluar las competencias de estudiantes universitarios



## Design of a rubric to assess the competencies of university students

---

**Segundo Ezequiel Ramirez Rengifo**

Universidad Nacional Agraria de la Selva, Perú  
segundo.ramirez@unas.edu.pe

**Edwin Grández Mosquer**

Universidad Nacional Agraria de la Selva, Perú  
edwind.grandez@unas.edu.pe

**Juan Carlos Jurado Armas**

Universidad Nacional Agraria de la Selva, Perú  
juan.jurado@unas.edu.pe

**Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro**

vol. 23, núm. 23, p. 177 - 189, 2025

Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia

ISSN: 2422-1783

ISSN-E: 2422-2518

Periodicidad: Semestral

profundidad@ufpso.edu.co

Recepción: 19 febrero 2025

Aprobación: 26 junio 2025

Publicación: 01 julio 2025

DOI: <https://doi.org/10.22463/24221783.5376>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/737/7375413012/>

**Resumen:** Este estudio muestra el diseño e implementación de una rúbrica para evaluar integralmente las competencias de estudiantes universitarios de Contaduría en el curso de Finanzas I, durante el semestre 2024-1, en la Universidad Nacional Agraria de la Selva. La herramienta fue desarrollada bajo el marco del enfoque por competencias y alineada con los estándares internacionales de formación contable, integrando las dimensiones del saber conocer, saber hacer y saber ser. La rúbrica se aplicó en un Trabajo Final Aplicado (TFA), sustituyendo el sistema tradicional de exámenes parcial y final. Los resultados se compararon con los del semestre 2023-1, donde se utilizó evaluación tradicional. Se encontró una diferencia significativa en las medias de rendimiento: 16,97 en 2024-1 frente a 11,78 en 2023-1, con una mejora de 4,75 puntos. Además, no se registraron desaprobados en el grupo evaluado con rúbrica. La herramienta permitió mayor transparencia, retroalimentación formativa y evaluación de competencias técnicas, comunicativas y éticas. Los hallazgos sugieren que las rúbricas potencian el aprendizaje significativo, fortalecen la coherencia entre objetivos y evaluación, y mejoran el rendimiento académico. Se concluye que su implementación es efectiva para formar profesionales competentes, aunque se recomienda replicar el estudio en otros contextos para validar su transferibilidad.

**Palabras clave:** Competencia, Contabilidad, Educación Superior, Evaluación, Formación Profesional, Habilidades Blandas, Rúbrica.

**Abstract:** This study presents the design and implementation of a rubric to comprehensively assess the competencies of university accounting students in the Finance I course during the 2024-1 semester at the National Agrarian University of the Jungle. The tool was developed within the framework of a competency-based approach and aligned with international accounting training standards, integrating the dimensions of knowledge, skills, and attitudes. The rubric was applied in a Final Applied Project (FAP), replacing the traditional system of final exams. The results were compared with those of the

2023-1 semester, where traditional assessment was used. A significant difference was found in the performance averages: 16.97 in 2024-1 compared to 11.78 in 2023-1, with an improvement of 4.75 points. In addition, there were no failures in the group assessed with the rubric. The tool allowed for greater transparency, formative feedback, and assessment of technical, communicative, and ethical competencies. The findings suggest that rubrics enhance meaningful learning, strengthen consistency between objectives and assessment, and improve academic performance. It is concluded that their implementation is effective in training competent professionals, although it is recommended that the study be replicated in other contexts to validate its transferability.

**Keywords:** Competence, Accounting, Higher Education, Evaluation, Professional Training, Soft Skills, Rubric..

PREVIEW VERSION

## 1. Introducción

La brecha de habilidades laborales en Latinoamérica representa uno de los principales desafíos para la inserción de los jóvenes en el mercado laboral, especialmente en contextos de alta demanda de competencias técnicas e interpersonales. Estudios recientes evidencian esta problemática: Manpower Group (2020) reporta que el 59% de los jóvenes en la región buscan formación en habilidades como liderazgo, solución de problemas y comunicación, mientras que Novella et al. (2019) destacan la dificultad de cubrir vacantes en países como Perú, debido a la carencia de competencias técnicas (38,4%), de trabajo en equipo (60,4%) y de comunicación (60,4%). Ante el panorama descrito, la educación basada en competencias presenta un enfoque prometedor. Experiencias internacionales, como el de Bolonia en Europa (European Commission, 2022), muestran que la estandarización de criterios educativos centrados en competencias ayuda a promover y facilitar tanto la movilidad como la empleabilidad, impulsando cambios profundos en las metodologías de enseñanza y evaluación (Matarranz, 2020).

En América Latina, iniciativas como Tuning han impulsado este enfoque, permitiendo a países entre ellos Perú, diseñar planes de estudio orientados al desarrollo de competencias (Beneitone et al., 2007). Estudios empíricos respaldan su efectividad: Vásquez y Querevalú (2023) aseveran que una mayor adquisición de competencias durante la formación universitaria se traduce en mejores oportunidades de empleo. En cuanto a la profesión contable, Grzesiak (2020) indica que no es suficientes dominar números o aspectos técnicos, se requieren habilidades de comunicación, resolución de problemas y trabajo en equipo. Sin embargo, aunque el discurso educativo en torno a las competencias ha ganado terreno, existe un gran vacío especialmente, al definir los métodos de evaluación. Diversos estudios (Larrea, 2016; Rodríguez et al., 2021) han señalado que, si bien los currículos incluyen competencias blandas, su evaluación suele estar limitada por instrumentos tradicionales que dificultan una medición objetiva del componente actitudinal del estudiante, es decir, del “saber ser”.

Gran parte de la literatura existente tiende a centrarse en la definición, clasificación y justificación del enfoque por competencias (IFAC, 2019; Roegiers, 2016; Tobón, 2015), pero no aborda suficientemente la creación de instrumentos prácticos para su evaluación dentro del aula. Tampoco se profundiza en cómo dichas herramientas pueden facilitar el cierre de la brecha entre las exigencias del mercado laboral y los resultados del proceso formativo. Esta limitación es especialmente sensible en la profesión contable, donde los egresados no solo deben dominar los números, sino ser capaces de interrelacionarse con otros profesionales de su entorno laboral, que exige mucho más que conocimientos técnicos: se necesita criterio, ética, comunicación y capacidad de adaptación.

Cabe destacar que este estudio buscó diseñar un instrumento de evaluación (rúbrica) práctico, que permita evaluar los tres pilares de la competencia en estudiantes universitarios como son: el saber conocer, el saber hacer y el saber ser. Esta herramienta busca ser un aporte concreto para la mejora de los procesos de evaluación en contextos de educación basada en competencias, especialmente en programas de formación contable.

## 2. Marco Teórico

Desde una perspectiva constructivista, aprender no es solo recibir información, sino un proceso activo en el que cada persona construye su propio conocimiento, esto se da al interrelacionar conocimientos previos con nuevos conocimientos asociados a su entorno social. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que se asimila de manera personalizada, permitiendo un aprendizaje más profundo, autónomo y significativo (Manríquez, 2012). Dewey, desde un enfoque pragmático, sostiene que la educación debe promover el aprendizaje a través de la acción y la experimentación, respondiendo a las necesidades sociales del momento (Jover y García, 2015). Por su parte, Piaget enfatiza que el desarrollo cognitivo es un proceso dinámico e individual, en el que el sujeto asimila y acomoda nueva información para modificar su experiencia anterior, en permanente interacción con su entorno (Saldarriaga-Zambrano y Bravo-Cedeño, 2016).

Estas concepciones constructivistas son coherentes con el enfoque educativo basado en competencias, ambas buscan desarrollar habilidades cognitivas como observar, clasificar, analizar, deducir y evaluar en contextos reales y socialmente significativos y no solo memorizar. Además, este enfoque promueve el aprendizaje autónomo, colaborativo y contextualizado, orientado a la resolución de problemas y al desarrollo integral del estudiante (Tejada y Ruiz, 2016). En este sentido el constructivismo y la formación por competencias coinciden con lo que debería ser el propósito de la educación superior: formar personas, vinculadas con la realidad del entorno, integrar la práctica profesional del aula para conectarla al sector productivo, eso requiere adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades reales de los estudiantes y del mercado (Beneitone et al., 2007).

El paradigma educativo por competencias implica la integración de tres dimensiones fundamentales: el saber conocer, el saber hacer y el saber ser. Esto plantea importantes retos para el proceso de evaluación, ya que no se trata únicamente de comprobar conocimientos, sino también de valorar desempeños en situaciones reales y actitudes en contextos de interacción social, ya sea en el trabajo colaborativo o individual (Tejada y Ruiz, 2016). Así, surge la necesidad de definir con claridad qué se debe evaluar y qué evidencias se deben considerar para garantizar una evaluación pertinente y formativa.

Mellado et al. (2021) identifican dos paradigmas predominantes en la evaluación educativa: el cuantitativo o sumativo, centrado en la medición de objetivos mediante instrumentos estructurados, y el cualitativo o formativo, que busca retroalimentar el proceso de aprendizaje. En el primer caso, la taxonomía de Bloom ha sido ampliamente utilizada para categorizar y medir los niveles cognitivos alcanzados por los estudiantes (William, 2011). No obstante, diversos autores coinciden en que una evaluación efectiva en el enfoque por competencias requiere la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, de modo que se promueva tanto la objetividad como la comprensión del proceso de aprendizaje (Izquierdo, 2008).

En este contexto, el perfil competencial del docente universitario emerge como un factor clave en la formación estudiantil, ya que su capacidad para diseñar, implementar y retroalimentar instrumentos de evaluación impacta directamente en el desarrollo de competencias profesionales (Villacís et al., 2025) y como apoyo las rúbricas se presentan como herramientas clave para evaluar competencias en la educación superior, ya que permiten establecer criterios claros y niveles de desempeño que orientan tanto la asignación de tareas como su evaluación (Azmi, 2014). Por otro, ayudan a que los estudiantes construyan activamente su aprendizaje, conocen de antemano lo que se espera de ellos, pueden ajustar su trabajo y aprender a regular su propio proceso formativo (Sarzoza, 2013). De esta manera, el uso de rúbricas no solo ayuda a disminuir la subjetividad en la evaluación, sino que también hace más evidente y medible el desempeño de los estudiantes, preparándolos no solo para alcanzar sus metas académicas, sino también para enfrentar con éxito los retos del mundo laboral, cada vez más complejo y cambiante.

### 3. Metodología

Este estudio tuvo un enfoque descriptivo y práctico, con el objetivo de crear una rúbrica que permitiera evaluar de manera integral los tres elementos de la competencia en estudiantes universitarios de Contabilidad al finalizar el curso de Finanzas I, durante el semestre 2024-1. La rúbrica se elaboró con base en el Manual de los pronunciamientos internacionales de formación para profesionales de la contaduría y aspirantes a profesionales de la contaduría (International Accounting Education Standards Board, 2015), el cual establece cinco áreas de habilidades: habilidades intelectuales; habilidades técnicas y funcionales; habilidades interpersonales y de comunicación; habilidades organizativas y de gestión empresarial; y habilidades personales asociadas a valores, ética y actitudes profesionales.

La población objetivo correspondió a los 25 estudiantes matriculados en el curso mencionado. Sin embargo, uno de ellos se retiró durante las primeras semanas por razones personales, por lo que la muestra final estuvo compuesta por 24 estudiantes. El instrumento fue diseñado, aplicado y validado de manera interna durante el desarrollo del semestre. El proceso metodológico se organizó en tres fases. En la primera fase se realizó la identificación y clasificación de las competencias propuestas por el marco internacional de referencia, asociándolas con los tres componentes fundamentales del enfoque educativo por competencias: el saber conocer, el saber hacer y el saber ser. Esta asociación permitió construir la estructura básica de la rúbrica.

PREVIEW VERSION

Tabla 1.  
Clasificación de las competencias en la formación del profesional en Contaduría

Habilidades	Definición	Asociación de la competencia
Habilidades intelectuales	Habilidades para resolver problemas contables y financieros, tomar decisiones fundamentadas y ejercer el buen juicio ético y reflexivo.	Saber Conocer
Habilidades técnicas y funcionales	Aplicar el conocimiento para cumplir funciones dentro de los parámetros establecidos. Se basan en habilidades genéricas y específicas aplicadas al área contable.	Saber Hacer: Competencia técnica*
Habilidades personales	Son las relacionadas con actitudes personales, valores, ética y comportamiento dentro del desempeño profesional.	Saber Ser: actitudinal y ética
Habilidades interpersonales y de comunicación	Habilidades esenciales para el ejercicio profesional que involucran la capacidad de comunicar información contable con claridad, trabajar en equipo y desenvolverse con eficacia en contextos colaborativos y multidisciplinarios	Saber Hacer + Saber Ser
Habilidades organizativas y de gestión empresarial	Habilidades que posibilitan al contador gestionar eficientemente equipos y recursos dentro de una organización, contribuyendo al logro de metas con eficacia y eficiencia	Integración: Saber Conocer + Saber Hacer + Saber Ser

International Accounting Education Standards Board, (2015, p. 37)

\* Competencia técnica: Capacidad de aplicar el conocimiento profesional para desempeñar una función según un estándar definido

En la segunda fase, se diseñó el modelo pedagógico de las sesiones de clase, incorporando fundamentos de diversas teorías educativas compatibles con el enfoque por competencias, se visualiza en la tabla 2. Estas teorías orientaron tanto el diseño de las actividades formativas como la definición de los indicadores de evaluación, buscando garantizar un aprendizaje profundo, contextualizado y socialmente significativo.

PREVIEW VERSION

Tabla 2.

## Diseño de la sesión de clase del aprendizaje

Teorías educativas	Principio fundamental	Relevancia para el aprendizaje
Teoría del constructivismo.	Los estudiantes construyen activamente su conocimiento a través de la interacción con el entorno y la asimilación de nuevas experiencias y conceptos a sus conocimientos previos.	Se alinea con la idea constructivista al enfocarse en la construcción activa del conocimiento en situaciones significativas y desafiantes.
Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.	El aprendizaje es más efectivo cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos previos del estudiante.	Busca establecer conexiones significativas entre conceptos y promover la comprensión profunda, lo cual se alinea con la teoría del aprendizaje significativo.
Teoría de la Carga Cognitiva	Los estudiantes tienen una capacidad limitada para procesar información nueva; por lo tanto, se debe optimizar la carga cognitiva para facilitar el aprendizaje.	Al orientar aprendizajes desde diferentes experiencias ayuda a gestionar la carga cognitiva y facilitar la asimilación de conceptos.

Adaptado de Jeroen (2011) y Ministerio de Educación del Perú (2016)

La tercera fase consistió en establecer el proceso de evaluación, diferenciando entre las competencias técnicas, las habilidades profesionales y los valores éticos. Para cada tipo de competencia se definieron métodos específicos, con base en las recomendaciones del International Accounting Education Standards Board (2015), incorporando tanto estrategias de evaluación formativa como sumativa. Se contemplaron actividades como exámenes escritos, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, trabajo colaborativo, simulaciones, diarios de aprendizaje y ejercicios de evaluación en el lugar de trabajo, entre otros.

Tabla 3.  
Proceso y tipo de evaluaciones

Proceso o etapas de evaluación	Elementos para la evaluación
Un aspirante a profesional de la Contaduría: Evaluación de la Competencia Técnica (Ref. párrafo 9)	Entre las estrategias de evaluación apropiadas se incluyen: (a) exámenes escritos con preguntas de respuesta breve, (b) análisis de casos prácticos, (c) evaluaciones simuladas al entorno laboral (juego de roles).
Evaluación de las habilidades profesionales (Ref. párrafo 9)	Se aborda actividades que simulan contextos laborales reales o que promueven el trabajo colaborativo, como ejercicios grupales, juego de roles o simulaciones. Elemento constitutivo: especificación clara y detallada de los resultados del aprendizaje, reduce ambigüedades y fortalece la transparencia y consistencia
Evaluación de los valores, ética y actitudes profesionales (Ref. párrafo 14)	Las estrategias para evaluar de manera efectiva los valores, la ética y las actitudes en un entorno de formación formal: a) Casos éticos; b) Diseño de actividades colaborativas y talleres basados en estudios de caso, para medir la comprensión conceptual de principios como la integridad, la objetividad y la responsabilidad profesional.

Adaptado de International Accounting Education Standards Board, (2015, p. 51, 63, 81)

La construcción de la rúbrica respondió al desafío de integrar los tres componentes de la competencia (saber conocer, saber hacer y saber ser), el diseño, permite superar las limitaciones de las pruebas escritas al centrarse solo en lo cognitivo. En este sentido, la rúbrica se diseñó como una herramienta que sintetiza y permite definir de antemano los niveles de desempeño esperados, los criterios específicos de evaluación y los puntajes asociados. El docente y los estudiantes cuentan con una guía compartida que facilita entender qué se espera de su trabajo y cómo será evaluado, fortalece la transparencia, la equidad y sobre todo, aplicar una retroalimentación oportuna y útil. De este modo el instrumento (rúbrica) se justifica en la necesidad de implementar una evaluación estructurada, alineada con el enfoque por competencias, que permita una valoración más integral y significativa del aprendizaje.

#### 4. Resultados

Los resultados obtenidos tras la implementación de la rúbrica como instrumento de evaluación muestran una mejora en la organización del curso como en el desempeño académico de los estudiantes. En primer lugar, se ajustó la distribución de las horas de clase para priorizar las actividades que realmente promueven el desarrollo de competencias, como la retroalimentación, la revisión de trabajos y las exposiciones. Este rediseño permitió dedicar más tiempo a la práctica y el refuerzo de contenidos más importantes. El Resumen de las actividades se observa en la Tabla 4.

Tabla 4.  
Horas planificadas según el desarrollo del sílabo

Resumen de la bitácora de notas de clases	Semestre 2024-1: Horas			Semestre 2023-1: Horas		
	Total	Teoría	Práctica	Total	Teoría	Práctica
Dictado de clases: teórico-práctico	20	8	12	40	20	20
Prueba escrita parcial: sumativo-formativo	4	2	2	6	3	3
Prueba escrita medio ciclo	0	0	0	2	1	1
Prueba escrita final	0	0	0	2	1	1
Evaluación de trabajos	14	7	7	6	3	3
Exposición de trabajos	16	8	8	4	2	2
Retroalimentación	16	6	10	4	2	2
Total horas	70	31	39	64	32	32

elaboración propia.

A diferencia del modelo tradicional aplicado en semestres anteriores, en el semestre 2024-1 se reemplazó los exámenes de medio ciclo y final por la presentación progresiva de un trabajo aplicado. Los exámenes parciales se mantuvieron, con menor carga conceptual más de carácter formativo y de diagnóstico, centrados en temas abordados en clase y en el propósito del trabajo (producto). Este cambio ayudó a reducir la presión que generan los exámenes finales y los parciales se convierten en una herramienta de apoyo teórico-práctico, contribuyendo al logro de la competencia esperada. La rúbrica constituyó una guía clara y anticipada: para los estudiantes, hizo transparente las expectativas, criterios de evaluación y el producto final esperado; en el docente, facilitó la planificación y alineación del proceso de enseñanza-aprendizaje con los resultados de aprendizaje previstos.

Uno de los hallazgos más relevantes está relacionado con la mejora del rendimiento académico. Como se observa en la Tabla 5, la mayoría de los estudiantes del semestre 2024-1 obtuvieron calificaciones altas entre 16 y 19 puntos, mientras que en el semestre 2023-1, siendo evaluado con el sistema tradicional, la mayoría se mantuvo con promedios más bajos entre 10 y 13 puntos. Además, en el grupo que se aplicó las rúbricas y el trabajo aplicado, no se registraron estudiantes desaprobados.

Tabla 5.  
Promedio de notas individuales agrupadas durante el semestre

Semestre 2023-1			Semestre 2024-1		
Nº estudiantes	Promedio	%	Nº estudiantes	Promedio	%
3	10	13%	2	14	8%

2	11	8%	5	16	21%
12	12	50%	8	17	33%
7	13	29%	5	18	21%
			4	19	17%
24		100%	24		100%

elaboración propia.

En términos estadísticos, el grupo 2024-1 alcanzó una media de 16.97 puntos, frente a los 11.78 del grupo 2023-1, lo cual representa una diferencia de más de cinco puntos. La desviación estándar fue ligeramente mayor en el grupo 2024-1 (1.27 frente a 1.00), lo que indica una mayor dispersión, pero dentro de un rango de calificaciones altas. Esta comparación se resume en la Tabla 6.

Tabla 6.  
Comparación de las medias y desviaciones estándar por grupo

Estadísticos	Notas semestre 2023-1	Notas semestre 2024-1	Diferencia de media
Media	11.78	16.97	4.75
Desviación estándar	1.00462	1.27928	

elaboración propia.

Al analizar la distribución relativa respecto a la media, se observa que en el grupo 2024-1 el 71% de los estudiantes se ubicó por encima de ella y no hubo desaprobados. En contraste, en el grupo 2023-1 el 21% estuvo por debajo de la media y tres estudiantes no alcanzaron la nota mínima aprobatoria. Estos resultados refuerzan la hipótesis de que el uso de rúbricas mejora no solo la claridad y transparencia del proceso evaluativo, sino también los resultados académicos en términos de logro de competencias.

En síntesis, la aplicación de rúbricas contribuyó a alinear eficazmente las actividades teóricas y prácticas con los resultados de aprendizaje esperados, fortaleció la retroalimentación durante el curso y elevó el rendimiento académico del grupo intervenido. Esta mejora sugiere que el uso de rúbricas como herramienta pedagógica es efectivo para integrar de forma coherente el saber conocer, el saber hacer y el saber ser en la formación universitaria.

Desde el punto de vista metodológico, los resultados obtenidos concuerdan con el diseño que se planteó desde un inicio. Se logró el objetivo de diseñar e implementar una rúbrica en un contexto real de enseñanza universitaria, con un grupo definido y un proceso bien estructurado. Sin embargo, se reconoce una limitación muy importante, el tamaño pequeño del grupo y el hecho de que el mismo docente haya sido quien diseñó y aplicó la herramienta, podría haber influido en la forma en que se evaluó. Pero a pesar de ello, los hallazgos muestran que la rúbrica cumplió su propósito, fue una guía clara para los estudiantes y permitió una evaluación más formativa, completa y enfocada en el desarrollo de competencias. Estos resultados abren un camino confiable para aplicar esta herramienta en otros cursos para profundizar en estudios comparativos con otros métodos o estrategias.

## 5. Discusiones

Los resultados obtenidos confirman la utilidad pedagógica y evaluativa de las rúbricas en contextos de formación profesional universitaria, especialmente cuando el objetivo es promover un aprendizaje integral y alineado con las demandas del entorno laboral. Como han señalado Vásquez y Querevalú (2023), Grzesiak (2020) y Blasco et al. (2023), uno de los principales desafíos que enfrentan los egresados es la insuficiente consolidación de competencias profesionales ligadas a la empleabilidad. En este contexto, el uso de rúbricas permite operacionalizar las competencias establecidas en el Manual de los pronunciamientos internacionales de formación (International Accounting Education Standards Board, 2015), al integrar las dimensiones del saber conocer, hacer y ser en el proceso de evaluación.

Desde el enfoque constructivista que fundamenta este estudio, el aprendizaje se entiende como una construcción activa e individual que requiere ser contextualizada socialmente (Manríquez, 2012; Piaget en Saldarriaga-Zambrano y Bravo-Cedeño, 2016). Las rúbricas, en tanto instrumentos que explicitan de forma transparente los criterios y niveles de desempeño, facilitan esta construcción al orientar la acción tanto del docente como del estudiante. La claridad en los objetivos, junto con la posibilidad de retroalimentación constante, potencia un aprendizaje más significativo y autónomo, en línea con los planteamientos de Dewey sobre la educación a través de la acción (Jover y García, 2015).

Además, la literatura señala sobre la poca atención al desarrollo de las habilidades blandas en la educación superior (Bressler y Pence, 2019; Roth et al., 2010). Las rúbricas ayudan a cerrar esas brechas al convertir aspectos cualitativos del desempeño, como la comunicación, la ética y el trabajo colaborativo, en criterios claros, observables y medibles (Barišić et al., 2022; Moskal, 2000). De esta manera, permiten integrar las competencias transversales contenidas en el currículo y hacer visible el progreso de los estudiantes en estas áreas a lo largo de su formación.

Por otra parte, al convertir un trabajo aplicado como eje central y articulador del curso, se logra evaluar de forma más completa el desempeño del estudiante, aporta más que un examen final. Cuando el trabajo se acompaña de una rúbrica, deja de ser una herramienta para asignar nota y se convierte también en un medio para acompañar el aprendizaje (evaluación formativa), gracias a la retroalimentación constante y personalizada (Andrade, 2000). Este proceso no solo permite ver qué tan bien se hizo la tarea, sino cómo se fue construyendo el conocimiento. Así, se fortalece el aprendizaje basado en proyectos y se cierra el círculo entre lo que se aprende en clase y cómo se aplica en situaciones reales, que es justamente uno de los pilares del aprendizaje complejo.

Desde una perspectiva metodológica, los hallazgos del estudio concuerdan con el diseño planteado desde un inicio, logrando el objetivo de diseñar e implementar una rúbrica para evaluar competencias en un contexto real de enseñanza universitaria. El enfoque descriptivo aplicado resultó adecuado para detectar cambios significativos, tanto en el rendimiento académico y en la dinámica que se dio dentro del aula. Aun así, es importante reconocer algunas limitaciones: el tamaño de la muestra es pequeña, no hubo grupo de control con el que se pudiera comparar directamente y existe la posibilidad de sesgo por cuanto el docente fue quien diseñó y evaluó la intervención. Pese a estas limitaciones, los resultados permiten sostener que las rúbricas son una herramienta útil y efectiva para llevar a cabo evaluaciones más justas, completas y centradas en el desarrollo real de las competencias de los estudiantes.

Basándonos en lo descrito, este estudio aporta evidencia concreta sobre el valor de las rúbricas como herramientas que fortalecen la conexión entre lo que se planifica en clase (diseño pedagógico) y lo que aprenden realmente los estudiantes. No solo ayudan a mejorar el rendimiento académico, sino también impulsan de manera integral las habilidades profesionales esenciales para el desempeño del futuro profesional. Villacís et al. (2025) destacan que las competencias docentes en diseño evaluativo, retroalimentación y gestión pedagógica impactan directamente en la formación profesional. La implementación efectiva de enfoques por competencias exige no solo herramientas adecuadas, sino también una sólida formación docente en capacidades pedagógicas y tecnológicas. Esta experiencia evidencia una práctica reflexiva del docente, pero subraya la necesidad de fortalecer la capacitación institucional para escalar innovaciones con sostenibilidad.

Por otro, en un contexto educativo marcado por transformaciones tecnológicas aceleradas exige demandas de flexibilidad profesional, ante ello, el aprendizaje disruptivo adquiere especial relevancia. Esto implica la incorporación de herramientas digitales y una reconfiguración profunda de los procesos pedagógicos que desafían modelos tradicionales de enseñanza y promueven la autonomía, la innovación y la adaptabilidad del estudiante (Siemens, 2005). La rúbrica diseñada en este estudio, al centrarse en un Trabajo Final Aplicado (TFA) y fomentar la retroalimentación continua, crea condiciones propicias para integrar tecnologías emergentes, como plataformas colaborativas, simuladores financieros o inteligencia artificial aplicada a la contabilidad en el desarrollo y evaluación de competencias. Esta aproximación permite a los estudiantes enfrentar escenarios profesionales cada vez más complejos, donde la capacidad de aprender en red, gestionar información en tiempo real y tomar decisiones éticas con apoyo tecnológico son habilidades imprescindibles. Por tanto, la evaluación mediante rúbricas no solo mejora la calidad formativa, sino que también sienta las bases para un modelo educativo más ágil, personalizado e integrado con las dinámicas del entorno digital, esencial para la formación del contador del siglo XXI.

## 6. Conclusiones

Impacto significativo de la rúbrica en el rendimiento académico y la evaluación de competencias: La implementación de la rúbrica como instrumento de evaluación en el curso de Finanzas evidenció una mejora estadísticamente relevante en el rendimiento académico, con una diferencia de medias de 5,19 puntos entre el grupo intervenido (2024-1:  $M = 16,97$ ) y el grupo de referencia (2023-1:  $M = 11,78$ ). Este incremento confirma que la evaluación basada en rúbricas, articulada con un Trabajo Final Aplicado (TFA), potencia el logro de competencias frente a métodos tradicionales centrados en exámenes memorísticos.

Integración efectiva de las competencias mediante criterios evaluativos estructurados: La rúbrica permitió la integración sistemática de las dimensiones del saber conocer, saber hacer y saber ser, al establecer criterios claros, niveles de desempeño diferenciados y una escala de puntuación objetiva. Esta estructura facilitó la evaluación de competencias técnicas, habilidades interpersonales y actitudes profesionales, superando las limitaciones de los instrumentos tradicionales para medir componentes actitudinales y procedimentales.

Efectividad del Trabajo Final Aplicado como estrategia pedagógica y articuladora: El TFA, alineado con la rúbrica de evaluación, se consolidó como una estrategia pedagógica efectiva para promover el aprendizaje contextualizado y la integración teoría-práctica. Su diseño progresivo, acompañado de retroalimentación continua, permitió el desarrollo de competencias profesionales en escenarios auténticos, fortaleciendo la coherencia curricular y la formación profesional orientada a resultados.

Limitaciones metodológicas y necesidad de validación externa: A pesar de los resultados positivos, el estudio presenta limitaciones inherentes a su diseño descriptivo: muestra reducida ( $n = 24$ ), ausencia de grupo de control paralelo y posible sesgo por la doble función del investigador como docente-evaluador.

## 7. Agradecimientos

Nuestro profundo agradecimiento a los estudiantes que apoyaron al proceso y aplicación del TFA, por su tiempo más allá de las horas lectivas. A los docentes de la Facultad de Contabilidad de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, por su colaboración y paciencia durante las discusiones de trabajo, cada aporte fue esencial para enriquecer las ideas en el diseño del proyecto.

PREVIEW VERSION

## 8. Referencias

- Andrade, H. G. (2000). What Do We Mean by Results? Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57(5). <https://www.ascd.org/el/articles/using-rubrics-to-promote-thinking-and-learning>
- Azmi Dandis, M. (2014). Benefits and criticism. Should we support or neglect using rubrics? Evidences from a literature review. *EDMETIC*, 3(2), 91. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v3i2.2891>
- Barišić, I., Novak, A., and Sever Mališ, S. (2022). Skills required of professional accountants. *Ekonomski Vjesnik*, 35(2), 383–396. <https://doi.org/10.51680/ev.35.2.11>
- Benitone, P., Esquetini, C., Gonzáles, J., Maletá, M. M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto. [https://www.tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII\\_Final-Report\\_SP.pdf](https://www.tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf)
- Blasco Burriel, M. P., Costa Toda, A., y Labrador Barrafión, M. (2023). Competencias relevantes en contabilidad. La perspectiva de estudiantes y empleadores. *Revista de Contabilidad*, 26(1), 150–163. <https://doi.org/10.6018/rcsar.416001>
- Bressler, L., and Pence, D. (2019). Skills Needed by New Accounting Graduates in a Rapidly Changing Technological Environment. *Journal of Organizational Psychology*, 19(2), 2019. <https://doi.org/10.1080/10910203.2019.1644444>
- European Commission (18 de junio de 2022). *Proceso de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior*. <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>
- Grzesiak, L. (2020). Postgraduate education for Internal Auditors versus Employers' Expectations. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 55(1), 66–80. <https://doi.org/10.33119/EEiM.2020.55.5>
- International Accounting Education Standards Board. (2015). *Manual de Pronunciamentos Internacionales de Formación*. International Federation of Accountants. <https://www.ifac.org/system/files/publications/files/Manual-de-Pronunciamentos-Internacionales-de-Formacion-Edicion-2015.pdf>
- International Federation of Accountants (IFAC). (2019). *Implementation Guidance: Information and Communications Technologies Non-Authoritative Learning Outcomes*. <https://www.ifac.org/education/publications/information-and-communications-technologies-non-authoritative-learning-outcomes>
- Izquierdo, B. (2008). De la evaluación clásica a la evaluación pluralista: criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (16), 115-134. <https://doi.org/10.5944/empiria.16.2008.1392>
- Jeroen, J. G., Merriënboer, V., y Kirschner, P. A. (2011). Diez pasos para el aprendizaje complejo: Un acercamiento sistemático al diseño instruccional de los cuatro componentes (S. C. Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo, Trans.). In ICinnova Cesal. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&cas\\_sdt=0%2C5&q=Diez+pasos+para+el+aprendizaje+complejo+%3A+Un+acercamiento+sistemático+al+diseño+instruccional+de+los+cuatro+componentes&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&cas_sdt=0%2C5&q=Diez+pasos+para+el+aprendizaje+complejo+%3A+Un+acercamiento+sistemático+al+diseño+instruccional+de+los+cuatro+componentes&btnG=)
- Jover, G., y García Fernández, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 32–43. <https://doi.org/10.14201/eks20151613243>
- Larrea Plúa, J. J. (2016). Retos a superar del profesor tradicional y estrategias para evaluar por competencias. *Didáctica y Educación*, VII(3), 137–152. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/499>

- Manríquez Pantoja, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 353–366. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100022>
- Matarranz, M. (2020). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 153. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27728>
- Mellado Moreno, P. C., Sánchez-Antolín, P., y Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *Alteridad*, 16(2), 170–183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Ministerio de Educación del Perú. <https://minedu.gob.pe/curriculo/?pass=MTY5NA==>
- Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.7275/a5vq-7q66>
- Novella, R., Alvarado, A., Rosas-Shady, D., y González-Velosa, C. (2019). *Identificación, causas y consecuencias de la brecha de habilidades de Perú*. <https://doi.org/10.18235/0001646>
- Rodríguez Siu, J. L., Rodríguez Salazar, R. E., y Fuerte Montaña, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Roegiers, X. (2016). Marco conceptual para la evaluación de competencias (4; Cuestiones Fundamentales y Actuales Del Currículo y El Aprendizaje). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa)
- Roth, L., Ahmad, S., and Sebastian, R. J. (2010). Student Versus Employer Perceptions of College Graduate Skills. *Journal of the North American Management Society*, 5(1). <https://thekeep.eiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1041&context=jnams>
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. del R., y Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127–137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Sarzoza Herrera, S. (2013). Aprendizaje desde la perspectiva del estudiante modelo teórico de enseñanza y aprendizaje 3P. *Acción Pedagógica*, 22(1), 114–121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223459>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. [https://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)
- Tejada Fernández, J., y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17–38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Tobón, S. (2015). *Formación Basada en Competencias Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Vásquez Díaz, E. L., y Querevalú Morante, C. A. (2023). Competencias profesionales y empleabilidad de egresados de la Escuela de Administración de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, 2016-2020. *Horizonte Empresarial*, 10(2), 249–260. <https://doi.org/10.26495/rce.v10i2.2678>
- Villacís, D., Defas, N. I., Farfán, H. A., Silva, J. E., y Rosado, K. L. (2025). Competency profile of university professors and their impact on future healthcare professionals. *Revista Gregoriana de Ciencias de la Salud*, 2(2), 176–193. <https://doi.org/10.36097/rgcs.v2i2.3175>

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

PREVIEW VERSION

PREVIEW VERSION

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/737/7375413012/7375413012.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Segundo Ezequiel Ramirez Rengifo, Edwin Grández Mosquer,  
Juan Carlos Jurado Armas

**Diseño de una rúbrica para evaluar las competencias de  
estudiantes universitarios**

**Design of a rubric to assess the competencies of  
university students**

*Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro*  
vol. 23, núm. 23, p. 177 - 189, 2025

Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia  
[profundidad@ufpso.edu.co](mailto:profundidad@ufpso.edu.co)

**ISSN:** 2422-1783

**ISSN-E:** 2422-2518

**DOI:** <https://doi.org/10.22463/24221783.5376>.