

# Desarrollo de habilidades profesionales y adquisición de conocimientos en los programas académicos de Administración de Empresas y Contaduría Pública: una investigación exploratoria con estudiantes de España y México

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ABILITIES AND ACQUISITION OF KNOWLEDGE IN BUSINESS ADMINISTRATION AND CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTING ACADEMIC PROGRAMS: AN EXPLORATORY RESEARCH WORK WITH STUDENTS FROM SPAIN AND MEXICO

**ABSTRACT:** This research looks at the particularities of an innovative educational intervention carried out among students in the field of "Financial Auditing" at two universities in Spain and Mexico. The objective is to show how, through collaborative work by the students in a virtual learning environment, they can develop certain professional abilities emphasized by IFAC (2008) while, at the same time, acquiring specific relevant knowledge. The analysis is based on evaluation of the students' perception and of evidence of learning. The results show the effectiveness of the intervention in terms of the development of abilities and generation of knowledge among students from both countries, although certain difficulties arise that will need to be taken into consideration in future experiences.

**KEYWORDS:** professional abilities, skills, teaching in accounting, auditing, virtual learning environment.

DÉVELOPPEMENT DE CAPACITÉS PROFESSIONNELLES ET ACQUISITION DE CONNAISSANCES DANS LES PROGRAMMES ACADÉMIQUES D'ADMINISTRATION D'ENTREPRISES ET DE COMPTABILITÉ PUBLIQUE : UNE RECHERCHE EXPLORATOIRE AVEC DES ÉTUDIANTS D'ESPAGNE ET DU MEXIQUE

**RÉSUMÉ :** Cette investigation reprend les particularités d'une intervention éducative innovatrice réalisée avec des étudiants de la matière "Audit financier" dans deux universités d'Espagne et du Mexique. L'objectif consiste à montrer comment les étudiants peuvent développer, par leur travail de collaboration dans un environnement virtuel d'apprentissage, certaines capacités professionnelles signalées par IFAC (2008) tout en acquérant en même temps des connaissances spécifiques importantes. Les analyses se basent sur l'évaluation de la perception des étudiants et des évidences d'apprentissage. Les résultats démontrent l'effectivité de l'intervention en ce qui concerne le développement de capacités et la production de connaissances parmi les étudiants des deux pays, en dépit de certaines difficultés qui, au cours de futures expériences, devront être prises en considération.

**MOTS-CLEFS:** capacités professionnelles, compétences, enseignement en comptabilité, audit, environnement virtuel d'apprentissage.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PROFISSIONAIS E AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS NOS PROGRAMAS ACADÊMICOS DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS E CONTABILIDADE PÚBLICA: UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA COM ESTUDANTES DA ESPANHA E DO MÉXICO

**RESUMO:** Esta pesquisa compila as particularidades de uma intervenção educativa inovadora realizada com estudantes da matéria de "Auditoria Financeira" em duas universidades da Espanha e do México. O objetivo que se busca é mostrar como, através do trabalho colaborativo dos estudantes em um ambiente virtual de aprendizagem, estes podem desenvolver algumas habilidades profissionais destacadas pela IFAC (2008) e, ao mesmo tempo, adquirir conhecimentos específicos relevantes. As análises fundamentam-se na avaliação da percepção dos estudantes e das evidências de aprendizagem. Os resultados mostram a efetividade da intervenção quanto ao desenvolvimento de habilidades e à geração de conhecimentos nos estudantes de ambos os países, embora também indiquem algumas dificuldades que em futuras experiências será necessário tomar em consideração.

**PALAVRAS CHAVE:** habilidades profissionais, capacidades, docência em contabilidade, auditoria, ambiente virtual de aprendizagem.

CLASIFICACIÓN JEL: A22, M40.

RECIBIDO: agosto de 2009 APROBADO: noviembre de 2009

**CORRESPONDENCIA:** Dpto. Administración de Empresas, Facultad de CC. EE. y Empresariales, Universidad de Cantabria, Avda. Los Castros s/n, 39005, Santander (ESPAÑA).

**CITACIÓN:** Montoya-del-Corte, J. & Fariás-Martínez, G.M. (2011). Desarrollo de habilidades profesionales y adquisición de conocimientos en los programas académicos de Administración de Empresas y Contaduría Pública: una investigación exploratoria con estudiantes de España y México. *INNOVAR*, 21(40), 93-106.

*Javier Montoya-del-Corte*

Universidad de Cantabria, España

Correo electrónico: [javier.montoya@unican.es](mailto:javier.montoya@unican.es)

*Gabriela María Fariás-Martínez*

ITESM, México.

Correo electrónico: [gabriela.farias@itesm.mx](mailto:gabriela.farias@itesm.mx)

**RESUMEN:** Esta investigación recoge las particularidades de una intervención educativa innovadora realizada con estudiantes de la asignatura Auditoría Financiera en dos universidades de España y México. El objetivo que se persigue es mostrar cómo, a través del trabajo colaborativo de los estudiantes en un entorno virtual de aprendizaje, estos pueden desarrollar algunas habilidades profesionales destacadas por la IFAC (2008) y, a la vez, adquirir conocimientos específicos relevantes. Los análisis se fundamentan en la evaluación de la percepción de los estudiantes y de las evidencias de aprendizaje. Los resultados muestran la efectividad de la intervención en cuanto al desarrollo de habilidades y a la generación de conocimientos en los estudiantes de ambos países, si bien también se derivan algunas dificultades que en futuras experiencias será necesario tomar en consideración.

**PALABRAS CLAVE:** habilidades profesionales, competencias, docencia en contabilidad, auditoría, entorno virtual de aprendizaje.

## Introducción<sup>1</sup>

En la actual sociedad del conocimiento, las instituciones de educación superior se enfrentan al nuevo reto de la formación basada en competencias, que transforma la visión más clásica de la enseñanza universitaria para dotarla ahora de una función vital: participar en la capacitación de los estudiantes para su adecuado desempeño profesional (García, 2006; Silva, 2008). A fin de dar respuesta a las necesidades que se derivan de este nuevo escenario, es imprescindible un cambio de paradigma, que conlleve

<sup>1</sup> Los autores agradecen los comentarios y sugerencias efectuados por los dos revisores anónimos de la revista. Asimismo, agradecen el apoyo brindado por la Cátedra de Investigación de Innovación en Tecnología y Educación, de la Escuela de Graduados en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México), y en especial de su directora, la doctora María Soledad Ramírez Montoya, así como la ayuda prestada durante la realización de la intervención educativa por la doctora Ana Fernández-Laviada, de la Universidad de Cantabria (España).

la transformación de los modelos educativos que han dominado la educación superior durante las últimas décadas (Barr y Tagg, 1995). Esta reforma de la docencia universitaria exige dar el salto hacia un nuevo sistema que, con el profesor desempeñando un papel de instructor, mediador y guía, se centre en el aprendizaje activo por parte del estudiante, convirtiéndole en el verdadero protagonista de su propia formación (Benito y Cruz, 2005; Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

La investigación que a continuación se presenta pretende contribuir al debate y al desarrollo de la disciplina contable mediante el análisis de una experiencia docente innovadora llevada a cabo en un contexto de trabajo internacional durante el curso académico 2008/2009. La intervención educativa se realizó con estudiantes de último curso de la asignatura Auditoría Financiera de dos universidades de España y México, y se orientó, principalmente, a desarrollar en ellos algunas habilidades profesionales destacadas por el International Accounting Education Standards Board (IAESB) de la International Federation of Accountants (IFAC, 2008). Además, no se quiso dejar de lado la adquisición de conocimientos relativos a la materia de Auditoría por parte de los propios estudiantes.

Así pues, el objetivo general de este artículo es evaluar cómo, a través de un entorno virtual de aprendizaje basado en el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), estudiantes de diferentes países que sin conocerse anteriormente se ven obligados a trabajar colaborativamente a distancia, puede favorecer el desarrollo de importantes habilidades necesarias para el adecuado desempeño profesional de la Auditoría y, a la vez, la adquisición de conocimientos específicos relevantes.

El artículo se estructura de la siguiente forma. En primer lugar, se recoge el marco teórico sobre el tema que sirve para justificar el trabajo, dividido a su vez, para una mejor comprensión, en el marco normativo y la literatura previa. A continuación, se plantean las preguntas de investigación. En los apartados cuarto y quinto se describen, respectivamente, la metodología utilizada y la intervención educativa realizada. En el sexto, se analizan los principales resultados obtenidos. Seguidamente, se discuten dichos resultados, para finalizar con las conclusiones, donde se indican también algunas limitaciones y líneas de investigación futuras.

## Marco teórico

### Marco normativo

La renovación de las metodologías educativas en las instituciones de educación superior surge de la necesidad de

atender las continuas demandas de las distintas profesiones que configuran el conjunto del mercado laboral. En este sentido, actualmente se realiza la importancia de la formación basada en competencias, a fin de otorgar a las universidades un papel más relevante en la capacitación de los estudiantes para lograr un mejor desempeño en los puestos de trabajo (Unesco, 1998).

En el ámbito disciplinar que nos ocupa, se define competencia como "la capacidad de una persona para ejecutar un trabajo cumpliendo con un determinado estándar en entornos laborales reales" (IFAC, 2009, p. 27). Por otro lado, se define capacidad como "el conjunto formado por los conocimientos profesionales, habilidades profesionales y actitudes, valores, ética profesionales requeridos para demostrar competencia" (IFAC, 2009, p. 26). En consecuencia, que un individuo esté adecuadamente capacitado es un claro indicio de que está en condiciones de realizar su trabajo con competencia (IMCP, 2007).

Como se desprende de la definición aportada por la IFAC, la tarea de capacitar a los estudiantes de Contabilidad se debe observar desde tres vertientes distintas: 1º) una vertiente cognitiva, ligada a que aprendan a conocer; 2º) una vertiente procedimental, asociada a que aprendan a hacer, y 3º) una vertiente actitudinal, vinculada a que aprendan a ser y a estar. Esta clasificación coincide con algunos de los referentes teóricos más destacados en educación (Delors, 1997).

Centrando la atención en la segunda de estas vertientes, cabe subrayar que algunos organismos, entre ellos la propia IFAC, se han esforzado por definir cuál es el perfil deseado en cuanto a habilidades en un contable (Joyce *et al.* 2006, p. 455). En este sentido, el IAESB, a través de la aprobación de las IES, determina los fundamentos que debe reunir la formación contable para mejorar la calidad del ejercicio profesional. Como se muestra en la tabla 1, actualmente las IES están compuestas por ocho normas diferentes, aunque complementarias entre sí.

A los efectos de delimitar el marco normativo de este trabajo, el interés queda centrado en las siguientes dos normas:

- La *IES-3: Professional Skills and General Education* (IFAC, 2008b), que establece un conjunto de habilidades intelectuales, técnicas y funcionales, personales, interpersonales y de comunicación, así como organizacionales y de gestión de negocios, que deben poseer los candidatos a ejercer profesionalmente como contables, y
- La *IES-8: Competence Requirements for Audit Professionals* (IFAC, 2008c), que dispone los requerimientos que en materia de competencias deben cumplir, particular-



TABLA 1.

International Education Standards (IES) publicadas en agosto de 2008	Vigencia	Título
IES-1	01/01/2005	Requerimientos de entrada a un programa de educación contable profesional
IES-2	01/01/2005	Contenido de los programas de educación contable profesional
IES-3	01/01/2005	Habilidades profesionales y educación general
IES-4	01/01/2005	Actitudes, valores y ética profesional
IES-5	01/01/2005	Requerimientos de experiencia práctica
IES-6	01/01/2005	Evaluación de las capacidades y competencia profesional
IES-7	01/01/2006	Formación profesional continuada: un programa de aprendizaje a lo largo de la vida y de formación continuada de la competencia profesional
IES-8	01/07/2008	Requerimientos de competencia para los profesionales de la auditoría

Fuente: IFAC (2009).

mente, los auditores, considerados como una rama más especializada de la profesión contable. Entre estos requerimientos aparece también un conjunto de habilidades profesionales que los programas de educación y desarrollo deberían incluir.

La intervención educativa que más adelante se explica, sin dejar de lado la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, se enfocó hacia el desarrollo de una serie de habilidades profesionales recogidas en estas dos nor-

mas y, por tanto, requeridas a los contables y a los auditores en el ámbito internacional.

### Literatura previa

Tanto en el contexto norteamericano (Burnett, 2003) como en el europeo (Hassall *et al.*, 2005) se han llevado a cabo trabajos encaminados a averiguar cuáles son las habilidades profesionales más valoradas por los empleadores en los contables que se desea contratar. Los resultados de

estas investigaciones revelan que los empleadores destacan como importantes algunas de las habilidades recogidas en la IES-3 y la IES-8, como son: la comunicación oral y escrita, la gestión de la presión y del tiempo, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y analítico, así como la capacidad para escuchar de forma efectiva.

Otros estudios más recientes, en cambio, han arrojado algunos resultados preocupantes con relación a este tema, activando con ello ciertas alertas. Y es que en opinión de los estudiantes -y también de los propios empleadores en el mercado laboral-, muchos de los atributos y de las habilidades esenciales para el buen desempeño de la profesión contable no están siendo suficientemente desarrolladas en los programas de Contabilidad de las universidades (Kavanagh y Drennan, 2008).

En el caso concreto de España, Arquero (2000) evidencia algunas deficiencias formativas en varias habilidades no técnicas identificadas como muy importantes en el perfil profesional de los contables, en especial la comunicación oral y escrita y la resolución de problemas. Este resultado se reproduce en estudios más recientes (Arquero *et al.*, 2009), que indican que ser capaz de comunicarse oralmente y por escrito, por ejemplo, son habilidades altamente valoradas por los egresados universitarios en cuanto a su importancia para el adecuado desempeño de tareas profesionales. No obstante, también se pone de manifiesto que en ellas se perciben, junto con la resolución de problemas, las mayores necesidades de formación.

Al objeto de dar respuesta a esta circunstancia, desde las aulas universitarias muchos profesores han emprendido distintos tipos de iniciativas enfocadas a tratar de salvar esta divergencia. Es decir, a intentar corregir la disociación que actualmente existe entre lo que el mercado laboral contable está demandando y lo que en el seno de las universidades se está generando en cuanto a formación en habilidades profesionales.

Como reconoce la IFAC (2008a), en un mundo globalizado en el que las TIC han transformado la función de los contables, es necesario que los programas de formación profesional en Contabilidad incluyan conocimientos y habilidades relacionadas con las mismas. De este modo, en la línea del creciente interés de las universidades por incorporar las TIC a sus actividades docentes (Sigalés, 2004), algunos profesores han optado por integrar los entornos virtuales de aprendizaje en sus cursos de Contabilidad (De Lange *et al.*, 2003; Wells *et al.*, 2008). El propósito principal que se persigue es fortalecer la destreza de los estudiantes en el empleo de las TIC, ya que estas constituyen un elemento esencial dentro del portafolio de habilidades requeridas para el trabajo de un contable

y, por tanto, son demandadas cada vez en mayor medida por los empleadores para poder acceder a un puesto de trabajo (Stoner, 2009).

Por otro lado, estudios como el de Albrecht y Sack (2000), dirigido a los propios ejercientes de la Contabilidad, muestran que las habilidades más importantes que debe dominar un contable son la comunicación oral y escrita y el pensamiento crítico y analítico. En la línea de estos resultados, Sharifi *et al.* (2009) procedieron a diseñar un modelo de curso de Contabilidad orientado a la formación de los estudiantes en estas tres habilidades, proponiendo para ello la realización, tanto individual como en equipo, de distintos ejercicios de presentación oral y escrita basados en temas de actualidad contable. Por su parte, con relación al pensamiento crítico y analítico, Hall *et al.* (2004) proporcionan evidencia sobre una serie de cambios introducidos en un curso de Contabilidad, consistentes en la realización de diferentes actividades de aprendizaje en grupo diseñadas para mejorar la calidad de los productos de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de su estudio revelan que los estudiantes mostraron un pequeño pero estadísticamente significativo incremento en su enfoque de aprendizaje en profundidad y un pequeño pero estadísticamente significativo decremento en su enfoque de aprendizaje superficial. Esto sugiere que los profesores de Contabilidad, a través de la introducción de cambios en el contexto de aprendizaje, pueden ser capaces de influir en los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes (Samkin y Francis, 2008).

Por último, a título meramente informativo y sin ánimo de ser exhaustivos, se quiere dejar constancia de algunos otros trabajos recientes en los que profesores universitarios de Contabilidad han concentrado sus esfuerzos en el desarrollo específico de otro tipo de habilidades importantes para sus estudiantes, como son: el trabajo en equipo (Dyball *et al.*, 2007; Bowrin, 2008), la resolución de problemas (Jones y Davidson, 2007; Tate y Grein, 2009), la búsqueda, análisis y síntesis de información (Paisey y Paisey, 2005; Bowrin, 2008) y las relaciones interpersonales (Cheng, 2006).

Estos trabajos aportan distintas experiencias docentes que contribuyen al desarrollo de habilidades profesionales en estudiantes universitarios de Contabilidad. La intervención educativa que aquí se presenta persigue este mismo cometido. En concreto, se describe el diseño, la ejecución y los resultados de una experiencia docente llevada a cabo en este sentido. En un escenario de aprendizaje internacional con base en el empleo de las TIC, se pretendió desarrollar en los estudiantes ciertas habilidades profesionales requeridas por la IFAC (2008), a la vez que adquirirían una serie de



conocimientos relevantes específicos sobre la asignatura Auditoría Financiera.

### Preguntas de investigación

A fin de acometer el objetivo planteado y profundizar en algunas particularidades, se proponen las siguientes cuatro preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de ambos países sobre el impacto de esta intervención educativa en el desarrollo de algunas de las habilidades destacadas por el IAESB de la IFAC (2008)?
2. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de ambos países sobre el impacto de esta intervención educativa en la adquisición de conocimientos específicos sobre diferentes aspectos relacionados con el caso Enron-Andersen?
3. ¿Cuáles son las principales ventajas percibidas por los estudiantes a partir de su participación en esta intervención educativa?
4. ¿Cuáles son los principales inconvenientes percibidos por los estudiantes a partir de su participación en esta intervención educativa?

### Metodología

El trabajo emplea un enfoque metodológico mixto dividido en varias etapas, en las que se utilizaron distintas fuentes de información basadas tanto en la percepción de los estudiantes como en el análisis de las evidencias de aprendizaje por parte de los profesores.

Antes de dar comienzo a la intervención educativa se llevó a cabo una serie de *entrevistas personales* con todos los estudiantes que iban a participar. La finalidad fue acercarlos a la experiencia docente en la que se iban a implicar y conocer, a través de un *cuestionario diagnóstico*, el perfil básico de la muestra en cuanto a sus características personales.

Como técnica de investigación cuantitativa, se elaboró un *cuestionario* que se dirigió a todos los estudiantes. En él se les preguntó, antes y después de la intervención educativa: 1º) por su grado de aptitud para desarrollar algunas de las habilidades más importantes requeridas a los auditores por la IFAC (2008), y 2º) por su grado de familiaridad con algunos aspectos específicos relacionados con el caso Enron-Andersen. Esta técnica ha sido utilizada en otros trabajos previos recientes en la disciplina contable (Aus-

ten *et al.*, 2007; Lambert *et al.*, 2008). Las respuestas se capturaron utilizando una escala Likert de siete puntos, desde "1= Nada apto" hasta "7= Muy apto". Ante la ausencia de normalidad en la distribución de los datos, estos se analizaron comparativamente mediante las pruebas no paramétricas de Wilcoxon (diferencias intra-grupo, antes y después de la actividad) y de Mann-Whitney (diferencias inter-grupo, entre españoles y mexicanos). Los niveles de significación utilizados fueron del 1 y 5%.

Además, durante el desarrollo de la intervención educativa (octubre-noviembre de 2008) y a su finalización, la recolección de datos para su posterior análisis y evaluación se llevó a cabo utilizando tres técnicas cualitativas complementarias: 1º) el *análisis de documentos*, para lo cual se examinaron las actas de los trabajos escritos realizados por los grupos y los foros de discusión creados en la plataforma de enseñanza y aprendizaje Blackboard, 2º) la *observación*, para lo cual se grabaron dos videoconferencias y posteriormente se repasaron con detenimiento las intervenciones de los estudiantes, y 3º) la *entrevista*, para lo cual se mantuvieron diversas reuniones en profundidad con todos los estudiantes, en las que, de manera no estructurada, se fueron comentando diferentes aspectos relacionados con la intervención educativa desarrollada.

### Descripción de la intervención educativa

#### Perfil de los estudiantes

La mitad de los estudiantes que participaron en la actividad eran mujeres y la otra mitad hombres. Por países, en España el 80% eran mujeres, dándose la situación inversa en México, donde el 80% eran hombres. La edad de los estudiantes oscilaba entre los 20 y los 27 años, con una edad media global de 22,8 años, siendo esta de 23 años para los estudiantes de España y de 22,6 para los estudiantes de México. El tiempo que los participantes llevaban estudiando en la universidad oscilaba entre 6 y 16 semestres, con una vida universitaria media global de 9 semestres, siendo esta de 9,6 semestres para los estudiantes de España y de 8,5 para los estudiantes de México. En cuanto a la experiencia profesional, el 35% de los estudiantes de cada país trabajaba a la fecha de realización de la entrevista. Donde sí aparecen diferencias significativas es en el número de horas de formación recibidas en estas materias. Con un rango que va desde 60 hasta 600 horas, los estudiantes españoles habían recibido una media de 396 horas de formación en Contabilidad y Auditoría. Por su parte, las horas de formación de los estudiantes mexicanos oscilaban entre 720 y 2.560, con una media de 1.596. Esta diferen-

cia tan notable se debe a que la carrera de los estudiantes mexicanos era más especializada e integraba muchas más asignaturas de la disciplina contable.

### Formación de los grupos

La intervención educativa fue desarrollada conjunta y simultáneamente por un profesor de una universidad pública en España y por una profesora de una universidad privada en México, durante el curso académico 2008/2009. En ambas universidades, la asignatura Auditoría Financiera, en la que se llevó a cabo esta intervención educativa, es obligatoria para todos los estudiantes, y se imparte en el último curso de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, en España, y de la Licenciatura en Contaduría Pública y Finanzas, en México.

En el caso de la universidad española, participaron 20 estudiantes, seleccionados entre un total de 200 estudiantes matriculados en la asignatura, realizando la actividad de forma voluntaria. En el caso de la universidad mexicana, participaron otros 20 estudiantes, que eran los que estaban matriculados en la asignatura, realizando la actividad de forma obligatoria. En total, en la intervención educativa tomaron parte 40 estudiantes, divididos en diez grupos, integrados todos ellos por dos estudiantes mexicanos y dos estudiantes españoles (10 x 2 x 2). Las 20 parejas nacionales fueron formadas voluntariamente por los estudiantes de cada país, mientras que los 10 grupos internacionales fueron formados aleatoriamente por los profesores, juntando una pareja de cada universidad el mismo día que se dio inicio a la actividad.

### Objetivos, ponderación y duración de la actividad

La intervención educativa diseñada se materializó en la realización de una actividad académica basada en el estudio de un caso real por parte de los estudiantes, persiguiendo con ello dos objetivos principales: uno orientado al desarrollo de habilidades profesionales y otro dirigido a la generación de conocimientos.

En primer lugar, se pretendía que los estudiantes desarrollaran o fortalecieran una serie de habilidades intelectuales, interpersonales y de comunicación que a nivel mundial se les atribuye a todos los profesionales de la Contabilidad y de la Auditoría (IFAC, 2008). En total se consideraron diez habilidades profesionales que los estudiantes especialmente trabajarían al realizar la actividad diseñada (estas habilidades se pueden ver en la tabla 2).

En segundo lugar, se pretendía que los estudiantes adquirieran un conjunto de conocimientos teóricos básicos

sobre una serie de aspectos importantes en materia de Contabilidad y Auditoría relacionados con lo sucedido en el caso Enron-Andersen (estos aspectos se pueden ver en la tabla 3).

La actividad suponía el 10% de la calificación final de la asignatura y tuvieron para completarla un total de cuatro semanas, si bien se extendió una semana más para debatir con los estudiantes por videoconferencia los resultados de la experiencia.

### Materiales de referencia

Como se señaló, la actividad realizada por los estudiantes consistió en el estudio del caso Enron-Andersen. Al respecto, es preciso indicar que autores como Libby (1991) y Hassall *et al.* (1998) ya han apuntado los beneficios de utilizar el método del caso como técnica didáctica en la disciplina contable. Además, trabajos previos como el de Austen *et al.* (2007) han demostrado su efectividad para alcanzar, simultáneamente, la adquisición de conocimientos relevantes sobre eventos reales y el desarrollo de ciertas habilidades profesionales en los estudiantes de Contabilidad y Auditoría.

En este sentido, para lograr los objetivos de aprendizaje indicados, al inicio de la actividad se pusieron a disposición de los estudiantes tres referencias sobre el caso Enron-Andersen objeto de análisis: 1) el estudio de caso elaborado por Beasley *et al.* (2003), 2) el estudio de caso elaborado por Hamilton y Francis (2003), y 3) la película-documental que sobre este caso dirigió Gibney (2005). Aparte de estas tres referencias, los estudiantes tuvieron que llevar a cabo investigación adicional sobre el caso, principalmente para poder cumplir con el tercero de los cuatro requerimientos que se pedían, y que a continuación se pasan a explicar.

### Requerimientos de la actividad: tareas por realizar

La actividad se concretó en la realización de cuatro tareas diferentes, a cada una de las cuales se le asignó una ponderación del 25%. En primer lugar, se les pidió que redactaran un resumen lo más completo posible de los antecedentes, el desarrollo y el desenlace del caso. El resumen debía estar escrito en español, utilizando un tipo y tamaño específicos de letra y con una extensión aproximada de 1.000 palabras. En segundo lugar, con el objetivo de guiar el aprendizaje de los estudiantes, se plantearon diez preguntas concretas que tenían que contestar. Estas preguntas fueron formuladas por los profesores a partir de la revisión de los textos de Beasley *et al.* (2003) y Hamilton y Francis (2003) y de la película-documental de Gibney

(2005). Las respuestas a estas preguntas debían ser claras y concisas, y estar bien explicadas. Además, se les pidió que, junto a cada respuesta, y de la forma más precisa posible, se indicaran las referencias específicas que habían sido utilizadas para contestar a las preguntas, incluida cualquiera otra distinta de las tres referencias anteriores. En tercer lugar, se les pidió que explicaran las distintas repercusiones que el caso Enron-Andersen tuvo para la función de Auditoría a nivel mundial respecto a una serie de temas, como son: 1) el mercado de servicios de auditoría, 2) el prestigio de la profesión auditora, y 3) la normativa que regula el ejercicio de esta actividad. En cuarto y último lugar, se les pidió que redactaran un acta del trabajo en equipo realizado hasta el momento de su entrega por escrito, describiendo aspectos tales como: 1) el rol desempeñado por cada miembro del equipo, 2) el tipo de comunicación mantenida, 3) las pautas de trabajo establecidas, 4) la asignación de tareas, y 5) las decisiones tomadas.

Con estas cuatro tareas, los estudiantes tuvieron que redactar un trabajo escrito en equipo, que entregaron tanto en papel como en fichero electrónico simultáneamente a los dos profesores. Una vez recibidos los trabajos de los diez equipos, los profesores procedieron a su evaluación, primero de forma individual y posteriormente de forma conjun-

ta mediante videoconferencia. Los criterios utilizados para evaluar a los estudiantes fueron los siguientes: presentación y formato adecuado; estilo de redacción claro, conciso y uniforme; pertinencia de contenidos y de respuestas a las preguntas planteadas, y validez de las referencias bibliográficas y de las fuentes de información utilizadas.

## Resultados

En cuanto a la primera pregunta de investigación, en la tabla 2 se recopila la información relativa a la percepción de los estudiantes de España y México, antes y después de la intervención educativa, sobre su grado de aptitud para desarrollar determinadas habilidades intelectuales, interpersonales y de comunicación que la IFAC (2008) atribuye a nivel mundial a los profesionales de la Auditoría.

Como se puede observar, los resultados obtenidos muestran que, con independencia del país, ambos grupos de estudiantes desarrollaron de forma significativa todas las habilidades que se pretendieron trabajar con la actividad (Wilcoxon test;  $p < 0,05$ ). Sólo hubo dos excepciones (una por grupo), donde las diferencias antes y después de la actividad no fueron estadísticamente significativas (Wilcoxon test;  $p > 0,10$ ). La primera fue en la habilidad relativa

**TABLA 2. Impacto por país de la intervención educativa en el desarrollo de ciertas habilidades profesionales.**

Preguntas		Pre-test			Post-test			W test
		Media	Desv. Típ.	M-W test p-value	Media	Desv. Típ.	M-W test p-value	p-value
¿Cuál es tu grado de aptitud para...								
(1) ... interactuar con personas de distinta cultura?	España México	5,15 6,00	1,309 0,858	0,032**	5,80 6,30	0,951 0,865	0,075	0,005* 0,177
(2)... trabajar de forma efectiva en escenarios interculturales?	España México	4,45 5,45	1,432 0,887	0,024**	5,90 6,35	0,788 0,745	0,068	0,001* 0,004*
(3)... escuchar de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales y de lenguaje?	España México	5,55 5,85	1,099 0,988	0,438	5,90 6,45	0,912 0,605	0,047**	0,287 0,021**
(4)... leer de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales y de lenguaje?	España México	5,10 5,80	1,252 0,834	0,051	5,90 6,50	0,912 0,688	0,029**	0,003* 0,005*
(5)... trabajar en equipo?	España México	5,45 6,05	1,050 0,759	0,058	5,90 6,55	0,852 0,759	0,014**	0,020** 0,046**
(6)... localizar, obtener, organizar y comprender información procedente de personas?	España México	5,20 5,65	1,196 0,587	0,141	5,65 6,35	0,671 0,671	0,003*	0,049** 0,002*
(7)... localizar, obtener, organizar y comprender información procedente de fuentes impresas y electrónicas?	España México	5,20 6,05	1,152 0,686	0,012**	5,70 6,70	0,657 0,470	0,000*	0,019** 0,001*
(8)... indagar e investigar, pensar de forma lógica y analítica, con poder de razonamiento y análisis crítico?	España México	4,90 5,95	1,119 0,826	0,003*	5,55 6,50	0,605 0,688	0,000*	0,008* 0,008*
(9)... presentar, discutir y defender por escrito opiniones y puntos de vista en ambientes formales e informales?	España México	4,75 5,85	1,251 0,933	0,005*	5,70 6,50	0,865 0,688	0,004*	0,001* 0,042**
(10)... presentar, discutir y defender oralmente opiniones y puntos de vista en ambientes formales e informales?	España México	4,10 5,75	1,744 0,910	0,001*	5,00 6,30	1,338 0,801	0,001*	0,002* 0,041**

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 proporciona, para cada pregunta sobre las habilidades profesionales por desarrollar, la siguiente información: 1) columnas 3-5: la media, la desviación típica y los resultados de la prueba no paramétrica para dos muestras independientes de Mann-Withney sobre las diferencias en las respuestas de los estudiantes clasificados por país antes de la actividad, 2) columnas 6-8: la media, la desviación típica y los resultados de la prueba no paramétrica para dos muestras independientes de Mann-Withney sobre las diferencias en las respuestas de los estudiantes clasificados por país después de la actividad, y 3) columna 9: los resultados por país de la prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas de Wilcoxon sobre las diferencias en las respuestas de los estudiantes, antes y después de la actividad. En ambos cuestionarios: 1= Nada apto, 2= Muy poco apto, 3= Poco apto, 4= Algo apto, 5= Bastante apto, 6= Notablemente apto, y 7= Muy apto. Los símbolos \* y \*\* indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas a niveles del 1 y 5%, respectivamente.

a "interactuar con personas de distinta cultura", dentro del grupo de estudiantes mexicanos. La segunda fue en la habilidad relativa a "escuchar de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales y de lenguaje", dentro del grupo de estudiantes españoles. En ambos casos, no obstante, ambos grupos de estudiantes también aumentaron su aptitud para el desarrollo de tales habilidades, aunque de forma menos notable.

Por otro lado, cabe destacar que, tanto antes como después de la intervención educativa, los estudiantes mexicanos se consideraban más preparados que los estudiantes españoles para desarrollar todas las habilidades que se pretendieron trabajar con la actividad. A este respecto, al inicio de la actividad, las diferencias entre españoles y mexicanos eran estadísticamente significativas en seis de las diez habilidades consideradas (Mann-Whitney test;  $p < 0,05$ ). En las habilidades relativas a "escuchar y leer de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales y de lenguaje", "trabajar en equipo" y "localizar, obtener, organizar y comprender información procedente de personas", la percepción de los estudiantes sobre su grado de aptitud para desarrollarlas adecuadamente no presentaba diferencias considerables (Mann-Whitney test;  $p > 0,10$ ). Al final de la actividad, las diferencias entre españoles y mexicanos eran estadísticamente significativas en ocho de las diez

habilidades estimadas (Mann-Whitney test;  $p < 0,05$ ). Solamente en las habilidades relativas a "interactuar con personas de distinta cultura" y "trabajar de forma efectiva en escenarios interculturales" no se presentaban diferencias significativas (Mann-Whitney test;  $p > 0,10$ ). Por tanto, tras la intervención educativa, los estudiantes mexicanos se seguían considerando notablemente mejor capacitados que los estudiantes españoles para desarrollar de forma efectiva las distintas habilidades que se pretendieron trabajar con la actividad.

Respecto a la segunda pregunta de investigación, en la tabla 3 se presentan los datos relativos a la percepción de los estudiantes de España y México, antes y después de la intervención educativa, sobre su grado de familiaridad con determinados aspectos específicos relacionados con el caso Enron-Andersen.

Como claramente se desprende de los datos contenidos en la tabla 3, los resultados obtenidos muestran que tanto los estudiantes españoles como los mexicanos afirman que su grado de familiaridad con todas las cuestiones planteadas se vio incrementado notablemente. Así lo demuestran las diferencias de medias en las respuestas de ambos grupos de estudiantes al cuestionario antes y después de la intervención educativa, que fueron estadísticamente sig-

**TABLA 3. Impacto por país de la intervención educativa en la adquisición de conocimientos específicos.**

Preguntas		Pre-test			Post-test			W test
		Media	Desv. Típ.	M-W test p-value	Media	Desv. Típ.	M-W test p-value	p-value
(1)... los acontecimientos que rodearon el "caso Enron-Andersen"?	España México	2,25 4,60	1,209 0,940	0,000*	6,20 6,60	0,410 0,598	0,011**	0,000* 0,000*
(2)... el término "gobierno corporativo"?	España México	1,80 5,75	0,834 0,786	0,000*	5,05 6,70	1,050 0,571	0,000*	0,000* 0,001*
(3)... el término "contabilidad creativa"?	España México	3,20 4,10	1,576 1,294	0,042**	6,15 6,30	0,875 0,865	0,549	0,000* 0,000*
(4)... el término "escándalo financiero"?	España México	3,60 5,45	1,698 0,887	0,000*	6,35 6,85	0,671 0,366	0,007*	0,000* 0,000*
(5)... el término "sistema de control interno"?	España México	3,25 5,95	1,482 0,759	0,000*	5,90 6,75	0,852 0,550	0,001*	0,000* 0,001*
(6)... la "Ley Sarbanes-Oxley"?	España México	1,15 5,05	0,489 1,234	0,000*	5,75 6,45	0,550 0,759	0,002*	0,000* 0,000*
(7)... la "regulación y la normativa sobre auditoría"?	España México	2,55 4,45	1,468 1,395	0,000*	5,90 6,25	0,912 0,786	0,188	0,000* 0,000*
(8)... el término "independencia en auditoría"?	España México	3,35 5,55	1,755 1,191	0,000*	6,60 6,80	0,503 0,410	0,173	0,000* 0,001*
(9)... el término "mercado de auditoría"?	España México	1,70 3,90	1,031 1,252	0,000*	5,00 5,55	0,918 1,432	0,034**	0,000* 0,000*

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 proporciona, para cada pregunta sobre los conocimientos del caso objeto de estudio, la siguiente información: 1) columnas 3-5: la media, la desviación típica y los resultados de la prueba no paramétrica para dos muestras independientes de Mann-Whitney sobre las diferencias en las respuestas de los estudiantes clasificados por país antes de la actividad, 2) columnas 6-8: la media, la desviación típica y los resultados de la prueba no paramétrica para dos muestras independientes de Mann-Whitney sobre las diferencias en las respuestas de los estudiantes clasificados por país después de la actividad, y 3) columna 9: los resultados por país de la prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas de Wilcoxon sobre las diferencias en las respuestas de los estudiantes, antes y después de la actividad. En ambos cuestionarios: 1= Nada familiarizado, 2= Muy poco familiarizado, 3= Poco familiarizado, 4= Algo familiarizado, 5= Bastante familiarizado, 6= Notablemente familiarizado, y 7= Muy familiarizado. Los símbolos \* y \*\* indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas a niveles del 1 y 5%, respectivamente.



nificativas para las nueve preguntas que se les formuló (Wilcoxon test;  $p < 0,01$ ).

Por otro lado, cabe destacar que, tanto antes como después de la intervención educativa, los estudiantes mexicanos se mostraban mucho más familiarizados que los estudiantes españoles con los acontecimientos que rodearon el caso Enron-Andersen, así como con todos los aspectos importantes en Contabilidad y Auditoría relacionados con el mismo sobre los que se les preguntó. Al inicio de la actividad, las diferencias por país fueron estadísticamente significativas para todas las cuestiones (Mann-Whitney test;  $p < 0,05$ ). Ahora bien, al final de la actividad, las diferencias por país se recortaron notablemente en todas las cuestiones, dejando de ser estadísticamente significativas en tres de ellas (Mann-Whitney test;  $p > 0,10$ ), en concreto las relativas a: i) "contabilidad creativa", (ii) "regulación y la normativa sobre auditoría", y (iii) "independencia en auditoría".

En lo que a la tercera pregunta de investigación se refiere, cabe destacar las siguientes ventajas percibidas por los estudiantes tras participar en la intervención educativa:

- Como valor añadido a los resultados señalados anteriormente, durante las entrevistas mantenidas con los estudiantes al final de la actividad, algunos de ellos de forma explícita y abierta manifestaron que esta actividad les había permitido reforzar otras habilidades que consideraban importantes, como son: 1) trabajar con personas desconocidas, 2) trabajar a distancia, 3) comunicarse mediante el empleo de las TIC, 4) organizar y gestionar los tiempos, coordinando fechas y horarios, y 5) ser pacientes, tolerantes, comprensivos y considerados.
- Sobre la actividad propiamente dicha, los estudiantes fundamentalmente destacaron que fue una experiencia realmente nueva y diferente. Todos, sin excepción, afirmaron que en la carrera nunca habían tenido la oportunidad de trabajar de esta forma, esto es, junto con personas de otro país, a las que no conocían anteriormente y que físicamente estaban ubicadas en otro lugar. Entre los calificativos positivos dados por los estudiantes a la actividad se encuentran los siguientes: "acertada", "buena", "bonita", "enriquecedora", "entretenida", "genial", "interesante", "positiva", "simpática". Algunos estudiantes, además, indicaron que recomendarían participar en actividades como esta a cualquier compañero/a, y que deberían programarse con más frecuencia en la universidad.
- Sobre los compañeros de grupo en el extranjero, todos los estudiantes pusieron de manifiesto la ganancia obtenida, tanto en el plano académico como en lo per-

sonal, al haber realizado la actividad con personas de un país y una cultura distintos, a las que previamente no conocían. Aunque las diferencias en el lenguaje no fueron marcadas, ya que ambos países comparten el castellano, sí lo fueron algunas cuestiones relacionadas con lo cultural, sobre todo, como se verá más adelante, en lo relativo a la forma y al ritmo de trabajo. No obstante, todos destacaron la necesidad de enfrentarse a esta circunstancia, para formarse de cara al futuro profesional, ya que en un entorno globalizado como el actual es esencial aprender a trabajar con gente de ideas, opiniones y puntos de vista diferentes. Particularmente, en este sentido, se destacó como aspecto positivo la mayor riqueza del trabajo realizado, al complementarse los conocimientos de las parejas de ambos países, que sirvió para comprender mejor el tema objeto de estudio y lograr así un trabajo más completo.

- Sobre el caso estudiado, los estudiantes subrayaron el interés del tema abordado en la actividad, dada la enorme importancia que a nivel mundial tuvo el escándalo financiero que supuso la quiebra de Enron y la desaparición de Andersen. El haber acudido al análisis de hechos reales de tanta trascendencia les ayudó a complementar y comprender mejor la materia estudiada durante el curso en el aula. Algunos estudiantes españoles mostraron especial interés por que se planteen otros trabajos que conlleven el estudio de casos reales, algo poco habitual en su universidad.

En cuanto a la cuarta y última pregunta de investigación, cabe destacar los siguientes inconvenientes percibidos por los estudiantes tras participar en la intervención educativa:

- Sobre la comunicación mantenida, muchos de los estudiantes resaltaron que las siete horas de diferencia existentes entre España y México dificultaron mucho la comunicación en tiempo real entre las dos parejas de cada grupo. Así, al haber utilizado el correo electrónico como principal herramienta de comunicación, se entorpeció en gran medida la discusión efectiva de las distintas tareas y el intercambio de opiniones entre todos los miembros de cada grupo, lo cual les hubiera permitido realizar un trabajo de mayor calidad.
- Sobre los compañeros de grupo en el extranjero, algunos estudiantes españoles resaltaron como punto negativo el hecho de que sus compañeros en México hubieran pospuesto tanto la realización del trabajo, dejando la mayor parte de las tareas asignadas para el final del periodo establecido para llevar a cabo la actividad. A este respecto, surgieron expresiones por parte de los españoles tales como: "incertidumbre", "presión", "angustia", "intriga", "tranquilidad", "lentitud",

"desinterés", "espera", "tensión". Por su parte, los estudiantes mexicanos defendieron esta forma de trabajar, ya que en el periodo asignado para realizar la actividad tuvieron otros trabajos académicos que sacar adelante, exámenes, y, además, muchos de ellos llevaban a cabo alguna actividad profesional. Así pues, trataron de preservar con sus comentarios esta forma de trabajar, que ellos entienden como "trabajar bajo presión".

- Sobre el trabajo escrito realizado, algunos grupos reconocieron que no se había producido un verdadero trabajo que integrase las ideas de todos los miembros, sino que había sido un simple reparto de tareas que luego se juntaron según pedían los profesores. Además, hubo varios estudiantes que manifestaron su descontento porque sus aportaciones no habían sido tenidas en cuenta al redactar el trabajo final que se entregó a los profesores. Por otro lado, hubo un grupo en el que todos sus integrantes se mostraron decepcionados con el trabajo realizado, ya que no hubo entendimiento con las partes del trabajo por realizar por cada pareja; al final quedaron cosas sin hacer y el último día, a última hora, cada pareja se puso a completar las tareas en principio asignadas a la otra pareja, entregando el trabajo justo en el último momento y sin tener la confianza de que el trabajo entregado al profesor de la universidad española y a la profesora de la universidad mexicana fuera el mismo.
- Sobre el caso estudiado, por último, un estudiante mexicano consideró que hubiese sido más acertado analizar algún caso similar al de Enron-Andersen que haya ocurrido en México o España. En su opinión, examinar un caso más cercano puede hacer crecer el interés de los estudiantes por la actividad y, por tanto, que su trabajo sea más productivo.

## Discusión de resultados

Los resultados expuestos en el apartado anterior arrojan evidencia sobre la idoneidad de la intervención educativa de cara al desarrollo de ciertas habilidades destacadas por la IFAC (2008) para el adecuado desempeño profesional de la Contabilidad, en general, y de la Auditoría Financiera, en particular. Entre las habilidades consideradas en este trabajo, se encuentran algunas directamente relacionadas con aquellas que han sido reveladas por investigaciones previas como las más valoradas por los empleadores del mercado laboral, como son: la comunicación escrita, la comunicación oral, el pensamiento crítico y analítico y la capacidad para escuchar de forma efectiva (Burnett, 2003; Hassall *et al.*, 2005). Otras habilidades altamente valoradas por los empleadores, como la gestión de la pre-

sión y del tiempo (Hassall *et al.*, 2005), que en un principio no fueron tenidas en cuenta por los profesores que planificaron la actividad, también fueron destacadas por los propios estudiantes tras participar en ella. Además, la dimensión internacional introducida en la ejecución de la actividad permitió que los estudiantes fortalecieran algunas habilidades relacionadas con la cultura, que también son subrayadas de forma explícita por la IFAC, pero que hasta el momento han recibido poca atención por parte de los docentes y los investigadores de la disciplina contable.

El desarrollo de todas estas habilidades se produjo de forma significativa en los estudiantes de ambos países. Ahora bien, es importante reiterar que, tanto al inicio como al final de la actividad, los estudiantes mexicanos estimaban estar mejor preparados que los estudiantes españoles en todas las habilidades consideradas. Esto se puede deber, fundamentalmente, a que el modelo educativo de las instituciones a las que pertenecían los estudiantes de estos dos países es diferente. Así, los estudiantes de la universidad en México están sujetos a un modelo de enseñanza constructivista, que se basa en elementos tales como el aprendizaje activo, la autogestión, la formación integral, el uso de las TIC y las experiencias profesionales y co-curriculares (Martín, 2002). Por el contrario, los estudiantes de la universidad en España están expuestos a un modelo de enseñanza mucho más tradicional, en el que el profesor se erige en el actor principal, transmitiendo conocimientos mediante clases magistrales en las que los estudiantes adoptan una actitud generalmente pasiva.

Junto al desarrollo de todas estas habilidades profesionales, es preciso señalar que esta intervención educativa también contribuyó de forma significativa a la generación de conocimientos específicos sobre uno de los casos que en materia de Contabilidad y Auditoría más han azotado a la sociedad en general dentro del presente siglo, como es el de Enron-Andersen.

Entre los factores positivos que parecieron motivar y estimular la implicación de los estudiantes en la actividad y en su propio proceso de aprendizaje, y que por tanto, coadyuvaban a la efectividad de la intervención educativa en este doble sentido (habilidades-conocimientos), se encuentran, principalmente, los dos siguientes:

- Por un lado, el carácter innovador y diferenciado de la misma, que constituye una pieza clave del actual proceso de reforma educativa (Unesco, 1998; Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). Como se explicó, la inclusión del componente internacional antes mencionado exigió a los estudiantes interactuar en la distancia a través de un entorno virtual de aprendizaje. En este sentido, autores como Salinas (2004) también han

abogado por la integración de las TIC en los procesos de innovación docente, ya que su utilización favorece en gran medida la generación de nuevas estrategias didácticas, así como la disposición de sistemas más flexibles de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje. Además, como se veía en el marco teórico, el empleo efectivo de las TIC, en sí mismo, se ha convertido en un elemento esencial dentro del conjunto de destrezas requeridas para el adecuado desempeño profesional de los contables y de los auditores (IFAC, 2008; Stoner, 2009).

- Por otro, la concreción de la actividad en el estudio del caso Enron-Andersen. Las ventajas del método del caso han hecho que su utilización se haya incrementado notablemente en los últimos años como metodología de enseñanza-aprendizaje en la disciplina contable (Hassall y Milne, 2004). Como se ha puesto de manifiesto en este trabajo, el acercamiento de los estudiantes a un caso real de tanta relevancia como este favoreció en gran medida su interés por participar más activamente en la actividad. En este sentido, los resultados obtenidos respaldan la posición de aquellos académicos de la disciplina contable que defienden el análisis de casos reales como herramienta pedagógica útil para fomentar la capacidad de evaluación y de síntesis de contenidos, así como para desarrollar habilidades profesionales en los estudiantes universitarios (Ainsworth y Plumlee, 1993; Hassall *et al.*, 1998).

Además, es preciso señalar que en esta experiencia docente también se presentaron otros factores con una connotación no tan positiva, entre los cuales cabe mencionar los dos siguientes:

- Por un lado, los inconvenientes asociados a la diferencia horaria entre México y España. Esta circunstancia obligó a los estudiantes a comunicarse, primordialmente, a través de sistemas de comunicación asíncronos, y en particular mediante el empleo del correo electrónico, como herramienta más destacada para proporcionar la flexibilidad temporal necesaria (Adell, 1997). En este sentido, los resultados obtenidos son consistentes con investigaciones previas que han alertado sobre las debilidades asociadas a la utilización de los entornos virtuales de aprendizaje solamente como fuente para la obtención e intercambio de información, sin que se produzca un verdadero diálogo interactivo entre los estudiantes que conduzca a un aprendizaje más profundo (Wells *et al.*, 2008).

- Por otro, algunas dificultades relacionadas con las diferencias entre las dos universidades de España y México. Al respecto, los resultados obtenidos muestran una notable disparidad en la forma y, sobre todo, en el ritmo de trabajo de los estudiantes de ambos países. Además de por las particularidades culturales propias de cada país, esto, en parte, se explica por el distinto modelo educativo, incluso por el desigual calendario académico, de las instituciones en las que se llevó a cabo esta intervención educativa. Este resultado, por tanto, se sitúa en la línea de todos aquellos esfuerzos orientados a dotar a los estudiantes de las habilidades interpersonales que les permitan desenvolverse con éxito en entornos de trabajo internacionales y multiculturales (Mariscal *et al.*, 2008).

Finalmente, resulta pertinente aludir a la opinión de los propios profesores sobre la efectividad de esta intervención educativa. Al respecto, cabe mencionar que, a partir de la corrección de los trabajos de los estudiantes, de sus intervenciones en las videoconferencias y, sobre todo, de la interacción mantenida con todos ellos durante el curso de la actividad, nuestra valoración particular también es muy positiva. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de desempeñar, en el marco de sus propias universidades, una actividad académica diferente junto con compañeros ubicados en el extranjero, lo que añade un grado de dificultad a la ejecución de las tareas y exige mayores esfuerzos de trabajo, flexibilidad y coordinación. Se considera que, en un mundo globalizado como el actual, esta experiencia docente es un ejemplo del empleo que puede darse a las TIC en el campo de la enseñanza universitaria, en general, y de la Contabilidad y la Auditoría, en particular, como medio para adquirir conocimientos más completos y globales y para desarrollar importantes habilidades asociadas a las diferencias culturales entre las personas. Además, esto puede conseguirse junto con la adquisición simultánea de otras habilidades profesionales relevantes, de carácter tanto intelectual (búsqueda de información y pensamiento lógico y analítico) como interpersonal (trabajo en equipo) y comunicativo (comunicación oral y escrita). En definitiva, este tipo de iniciativas cumplen perfectamente con los estándares de enseñanza más actuales en el ámbito de las universidades (conocimientos más competencias o habilidades), permitiendo a los estudiantes un acercamiento más efectivo a la realidad que se encontrarán en su futuro desempeño como profesionales cuando accedan al mercado laboral.

## Conclusiones

Con este trabajo se pretende participar en el proceso de reforma por el que actualmente atraviesan las instituciones de educación superior, y de forma más específica, en la renovación de las metodologías educativas en las universidades. Esta contribución se circunscribe al área de la Contaduría Pública, particularizada en la asignatura Auditoría Financiera.

La experiencia docente ya descrita se concretó en el diseño, la ejecución y la evaluación de una intervención educativa que supone una estrategia didáctica innovadora para la disciplina contable, integrando diversos elementos fundamentales que se exigen en el contexto universitario actual, como son: 1) el mayor protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, 2) el fomento del trabajo colaborativo, 3) la formación basada en competencias, 4) el empleo de las TIC, y 5) la cooperación internacional entre profesores y estudiantes.

Adicionalmente, la conjunción de todos estos elementos permite dar respuesta a algunas de las demandas de un mercado laboral contable que presiona para que los profesores universitarios participen activamente en la capacitación de profesionales mejor preparados para hacer frente con éxito a los retos que conlleva el desempeño de un puesto de trabajo.

En tal sentido, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la intervención educativa realizada es percibida por los estudiantes como efectiva para el adecuado desarrollo de importantes habilidades requeridas para su buen ejercicio profesional, así como para la adquisición de conocimientos específicos relevantes sobre la materia abordada. Esta valoración favorable es mantenida por los estudiantes de ambos países, tanto de España como de México. Además, es compartida por los profesores responsables de llevarla a cabo, que son conscientes de las exigencias, el esfuerzo y la dedicación que están ligados a la participación de los estudiantes en actividades de este tipo.

Como se ha puesto de manifiesto, durante la experiencia se presentó una serie de factores positivos que, en forma de ventajas, coadyuvaron a la efectividad de la intervención educativa desarrollada. Adicionalmente, se presentaron otros factores con una connotación no tan positiva que, a modo de inconvenientes, permitieron anticipar a los estudiantes una realidad a la que pueden llegar a tener que enfrentarse en algún momento de su vida laboral, sobre todo en un mundo global como en el que actualmente vivimos.

A tenor de las vivencias y de los resultados de esta experiencia docente, se quiere animar a los profesores de la

disciplina contable a hacer uso de su creatividad para emprender iniciativas de este tipo y generar nuevas condiciones de aprendizaje, pues el interés e impacto que generan en los estudiantes permiten, simultáneamente, cumplir con las exigencias del proceso de reforma educativa, así como con las demandas del mercado laboral.

Dado que la intervención educativa se llevó a cabo con estudiantes de último curso de la asignatura Auditoría Financiera de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, en España, y de la Licenciatura en Contaduría Pública y Finanzas, en México, los resultados del estudio pueden no ser extensibles a otros niveles, materias, disciplinas o países. De esta manera, si bien los datos arrojados por este estudio pueden resultar de utilidad para los docentes interesados en la formación basada en competencias en estudiantes de la disciplina contable de España y México, los mismos deben interpretarse con las oportunas cautelas si pretenden trasladarse a contextos diferentes. De igual forma, hay que tener en cuenta que los resultados quedan condicionados por el idioma, ya que los estudiantes compartían el español como lengua materna.

Las limitaciones anteriores, no obstante, invitan a realizar trabajos similares con estudiantes de otros niveles, otras materias, otras disciplinas, otros países y lenguas distintas, que permitan corroborar los resultados obtenidos o bien identificar y analizar las diferencias que pudieran llegar a presentarse. En este sentido, se considera pertinente trasladar la experiencia a otros contextos en los que exista la necesidad de formar a los estudiantes en las mismas habilidades profesionales, o bien en habilidades similares a las que aquí se han abordado.

## Referencias bibliográficas

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EduTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. Extraído el 9 de junio de 2009 desde: [http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi\\_Adell\\_EDUTECH.html](http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECH.html)
- Ainsworth, P. L. & Plumlee, D. R. (1993). Restructuring the accounting curriculum content sequence: The KSU experience. *Issues in Accounting Education*, 8(1), 112-127.
- Albrecht, E. S. & Sack, R. J. (2000). *Accounting education: Charting the course through a perilous future*. Sarasota, FL: American Accounting Association.
- Arquero, J. L. (2000). Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: las opiniones de docentes y profesionales. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 29(103), 149-172.
- Arquero, J. L., Donoso, J. A., Jiménez, S. A. y González, J. M. (2009). Análisis exploratorio del perfil demandado para Administración y Dirección de Empresas: implicaciones para el área contable. *Revista de Contabilidad*, 12(1), 43-66.
- Austen, L. A., Reisch, J. T. & Seese, L. P. (2007). Actions speak louder than words: A case study on Mexican Corporate Governance. *Issues in Accounting Education*, 22(4), 661-673.



- Barr, R. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Beasley, M. S., Buckless, F. A., Glover, S. M. & Prawitt, D. F. (2003). Enron Corporation and Andersen, LLP: Analyzing the fall of two Giants. En Beasley et al. (Eds.). *Auditing Cases: An Interactive Learning Approach* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 43-58). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Benito, Á. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bowrin, A. R. (2008). Petroleum Services Enterprises Limited (PSEL): A Case in Financial Reporting and Analysis. *Accounting Education*, 17(4), 369-384.
- Burnett, S. (2003). The future of accounting education: A regional perspective. *Journal of Education for Business*, 78(3), 129-134.
- Cheng, K. W. (2006). Does cooperative learning enhance the residual effects of student interpersonal relationship skills? A case study at a Taiwan technical college. *Journal of American Academy of Business*, 10(1), 312-316.
- De Lange, P., Suwardy, T. & Mavondo, F. (2003). Integrating a virtual learning environment into an introductory accounting course: Determinants of student motivation. *Accounting Education*, 12(1), 1-14.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, México, Unesco. Extraído el 23 de mayo de 2009 desde: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Dyball, M. C., Reid, A., Ross, P. & Schoch, H. (2007). Evaluating assessed group-work in a second-year management accounting subject. *Accounting Education: An International Journal*, 16(2), 145-162.
- García, J. A. (2006). *¿Qué es el espacio europeo de Educación Superior? El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas*. Barcelona: Ed. Universidad de Barcelona.
- Gibney, A. (2005). *Enron: The Smartest Guys in the Room*, Magnolia Pictures. Extraído el 9 de marzo de 2009 desde: <http://video.google.com>
- Hall, M., Ramsay, A. & Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education*, 13(4), 489-505.
- Hamilton, S. y Francis, I. (2003). *El hundimiento de Enron*. Madrid: IE Business School. (Original en inglés, 2003).
- Hassall, T. & Milne, M. J. (2004). Using case studies in accounting education. *Accounting Education*, 13(2), 135-138.
- Hassall, T., Lewis, S. & Broadbent, J. M. (1998). Teaching and learning using case studies: a teaching note. *Accounting Education: An International Journal*, 7(4), 325-334.
- Hassall, T., Joyce, J., Arquero, J. L. & Donoso, J. A. (2005). Priorities for the development of vocational skills in management accountants: A European perspective. *Accounting Forum*, 29(4), 379-394.
- Instituto Mexicano de Contadores Públicos (IMCP). (2007). *Análisis del marco jurídico para la adopción/adaptación de las Normas Internacionales de Educación en México*. México: IMCP, Comisión de Educación.
- International Federation of Accountants (IFAC). (Aug., 2008a). *International Education Standard (IES) 2: Content of professional accounting education programs*. New York: IFAC, International Accounting Education Standards Board. Extraído el 2 de junio de 2009 desde: <http://www.ifac.org>
- International Federation of Accountants (IFAC). (Aug., 2008b). *International Education Standard (IES) 3: Professional Skills and General Education*. New York: IFAC, International Accounting Education Standards Board. Extraído el 2 de junio de 2009 desde: <http://www.ifac.org>
- International Federation of Accountants (IFAC). (Aug., 2008c). *International Education Standard (IES) 8: Competence Requirements for Audit Professionals*. New York: IFAC, International Accounting Education Standards Board. Extraído el 2 de junio de 2009 desde: <http://www.ifac.org>
- International Federation of Accountants (IFAC). (Feb., 2009). *Handbook of International Education Pronouncements*. New York: IFAC, International Accounting Education Standards Board. Extraído el 2 de junio de 2009 desde: <http://www.ifac.org>
- Jones, S. H. & Davidson, R. A. (2007). Measuring the problem-solving abilities of accounting and other business students: a comparison and evaluation of three methods. *Accounting Education: An International Journal*, 16(1), 65-79.
- Joyce, J., Hassall, T., Arquero, J. L. & Donoso, J. A. (2006). Communication apprehension and maths anxiety as barriers to communication and numeracy skills development in accounting and business education. *Education + Training*, 48(6), 454-464.
- Kavanagh, M. H. & Drennan, L. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting and Finance*, 48(2), 279-300.
- Lambert, R., Tant, K. & Watson, J. (2008). Simulated financial dealing room: learning discovery and student accountability. *Accounting and Finance*, 48(3), 461-474.
- Libby, P. A. (1991). Barriers to using cases in accounting education. *Issues in Accounting Education*, 6(2), 193-213.
- Mariscal, G., Fernández, L. y Romay, P. (2008, septiembre 4-5). *Adquisición de competencias en eventos internacionales: International IT Student Seminar*. Ponencia presentada a las V Jornadas de Innovación Universitaria de la Universidad Europea de Madrid, Villaviciosa de Odón, España. Extraído el 28 de mayo de 2009 desde: <http://www.uem.es/>
- Martín, M. L. (2002). *El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey*. Monterrey, México: Ed. Talleres Gráficos, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Consejo de Coordinación Universitaria, Madrid. Extraído el 25 de mayo de 2009 desde: <http://web.micinn.es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1998, octubre 5-9). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Ponencia presentada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco, París, Francia. Extraído el 29 de mayo de 2009 desde: <http://portal.unesco.org>
- Paisey, C. & Paisey, N. (2005). Improving accounting education through the use of action research. *Journal of Accounting Education*, 23(1), 1-19.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16.
- Samkin, G. & Francis, G. (2008). Introducing a learning portfolio in an undergraduate financial accounting course. *Accounting Education*, 17(3), 233-271.
- Sharifi, M., McCombs, G. B., Fraser, L. L. & McCabe, R. K. (2009). Structuring a competency-based accounting communication course at the graduate level. *Business Communication Quarterly*, 72(2), 177-199.



- Sigalés, C. (2004). Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(1), 1-6.
- Silva, M. (2008). ¿Contribuye la universidad tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional? Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 773-800.
- Stoner, G. (2009). Accounting students' IT application skills over a 10-year period. *Accounting Education*, 18(1), 7-31.
- Tate, S. & Grein, B. M. (2009). That's the way the cookie crumbles: An attribute sampling application. *Accounting Education*, 18(2), 159-181.
- Wells, P., de Lange, P. & Fieger, P. (2008). Integrating a virtual learning environment into a second-year accounting course: determinants of overall student perception. *Accounting and Finance*, 48(3), 503-518.