



**IX JORNADA DE DOCENCIA EN  
CONTABILIDAD  
BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN  
MATERIA CONTABLE DENTRO DEL EEES**

**LIBRO DE  
COMUNICACIONES**

**Granada, 12 de abril de 2013**



**BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN MATERIA CONTABLE DENTRO DEL EEES**

© 2013,

Coordinadores:

Dionisio Buendía Carrillo

María Elena Gómez Miranda

Pilar Ibarrodo Dávila

Edita e imprime: Copicentro S. L.

ISBN:978-84-15814-18-4

Depósito Legal: GR-687/2013

Impreso en España. Printed in Spain

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del copyright



<b>Título/Autor(es)</b>	<b>Pág.</b>
Enfoques de aprendizaje: Diferencias entre titulaciones y relaciones con el rendimiento <i>Arquero Montaña, José Luis • Fernández Polvillo, Carmen</i>	9
El impacto de los trabajos voluntarios de los alumnos en su rendimiento académico: evidencia empírica <i>Camacho Miñano, María del Mar • Del Campo, Cristina</i>	35
Los resultados de aprendizaje dentro del marco del EEES. Los estudios de Contabilidad y Finanzas en el Reino Unido. El caso de London South Bank University <i>Chamizo González, Julián • Cano, Elisa I. • Valiente, Carolina</i>	47
Análisis de fiabilidad de rubricas de evaluación para una actividad de WebQuest en alumnos universitarios <i>Ciudad Gómez, Adelaida • Valverde Berrocoso, Jesús</i>	71
Una experiencia internacional en Contabilidad. Olimpiadas en San Petersburgo <i>Curós-Vilá, M. Pilar</i>	91
La universidad emocional. La investigación en aprendizaje a través de las emociones. Especial referencia al ámbito universitario <i>Donoso Anes, José Antonio • Pizarro Arellano, Alberto</i>	99
Factors that drive students to use Facebook as a learning tool. An extension of the UTAUT <i>Escobar-Rodríguez, Tomás • Carvajal-Trujillo, Elena • Monge-Lozano, Pedro</i>	135
El comportamiento universitario como indicador del desarrollo de la competencia ética en los estudios empresariales <i>Espinosa-Pike, Marcela • Aldazabal, M. Edurne • Arosa, Blanca • Barrainkua, Itsaso</i>	153
Hacia la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior: Metodologías docentes en contabilidad. <i>García-Sánchez, Isabel María • Martínez-Ferrero, Jennifer • Cuadrado Ballesteros, Beatriz • Frías Aceituno, José Valeriano</i>	177
Evaluación adaptada al EEES. Evaluación por competencias en los estudios de empresa <i>García-Sánchez, Isabel María • Martínez-Ferrero, Jennifer • Cuadrado Ballesteros, Beatriz • Frías Aceituno, José Valeriano</i>	185
Acceso a la profesión y formación continuada de los auditores en España <i>Gonzalo Angulo, José Antonio</i>	197
El uso del video didáctico en Contabilidad de Gestión <i>Ibarrondo Dávila, Pilar • Buendía Carrillo, Dionisio</i>	233

La oferta de asignaturas de RSC en las titulaciones de finanzas y contabilidad: Análisis comparativo con el ámbito de la gestión de organizaciones	249
<i>Larrán Jorge, Manuel • Andrades Peña, Francisco Javier</i>	
Evaluación continua, tasas de éxito y aprendizaje: una evidencia empírica en Contabilidad de Costes	275
<i>López Cruces, Francisco</i>	
Analysis of gender differences in the student learning process	289
<i>Martí Ballester, Carmen Pilar</i>	
El modelo de plan de estudios de la UNCTAD propuesto para el profesional en la Contaduría versus la estructura curricular de las Universidades mexicanas: un estudio comparativo	317
<i>Michel Vázquez, G. Patricia • Arquero Montaña, José Luis</i>	
Elaboración de una Revista para el Desarrollo de Competencias en la Asignatura de “Auditoría de Cuentas”	335
<i>Montoya del Corte, Javier • Fernández Laviada, Ana • Palazuelos Cobo, Estefanía • Rueda Sampedro, Inés</i>	
La experiencia en innovación docente y tutorial aplicada a la mejora de una asignatura de contabilidad	353
<i>Ordóñez Solana, Celia</i>	
Entornos cerrados frente a entornos abiertos de aprendizaje en red: comparación de dos experiencias en educación superior	373
<i>Esteban Romero Frías, Esteban • Arquero Montaña, José Luis</i>	







# ENFOQUES DE APRENDIZAJE: DIFERENCIAS ENTRE TITULACIONES Y RELACIONES CON EL RENDIMIENTO

---

Arquero Montaña, José Luis (arquero@us.es)

*Universidad de Sevilla*

Fernández Polvillo, Carmen ([maricarmenfp@euosuna.org](mailto:maricarmenfp@euosuna.org))<sup>1</sup>

*Escuela Universitaria de Osuna*

## RESUMEN

Las escalas de enfoques de aprendizaje proporcionan información sobre cómo los alumnos se enfrentan a sus procesos de aprendizaje y son especialmente útiles como herramientas de diagnóstico o como sistema de evaluación de innovaciones docentes.

En este trabajo se plantea como objetivo comprobar la existencia de diferencias en los enfoques de aprendizaje de los alumnos asociadas a la elección de carrera y al género y la relación de estos enfoques con el rendimiento académico.

El instrumento utilizado es la versión española del SPQ (denominada CEPEA, Barca, 1999). La muestra está compuesta por los estudiantes matriculados en la Escuela Universitaria de Osuna en todas las titulaciones que se imparten.

Los resultados indican que existen diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje asociadas a los distintos factores estudiados. Respecto al rendimiento se encuentran correlaciones positivas con las puntuaciones en el enfoque de logro y profundo, pero no con la adopción de un enfoque superficial.

**PALABRAS CLAVE:** enfoques de aprendizaje, CEPEA, SPQ , rendimiento, educación.

---

<sup>1</sup> Los autores aparecen por orden alfabético.

## **ABSTRACT**

Instruments measuring student's approaches to learning provide useful information on the way students face the learning processes. Such information is useful as initial diagnostic as well as an assessment tool for innovations.

The present paper aims to test differences on the approaches to learning of students due to the chosen career or gender and the relationship between approaches and academic performance.

The instrument used is the Spanish version of the SPQ (denominated CEPEA, Barca, 1999). The sample is composed of students ascribed at the Escuela Universitaria de Osuna.

The results indicate significant differences associated to gender and chosen career area. Regarding performance, positive correlations were found between performance and deep and achievement approaches. No significant relationship was found with surface approach.

**KEYWORDS:** accounting education, approaches to learning, SPQ, CEPEA.

## 1. INTRODUCCIÓN

El modelo educativo actual exige que los docentes actúen como gestores de entornos estimulantes de aprendizaje, sobre ellos recae la responsabilidad de elegir las metodologías y recursos adecuados, así como la de hacer del contexto de enseñanza en el que se va a desenvolver el alumno el apropiado para que éste desarrolle al máximo sus competencias y aprenda a aprender (MEC, 2005).

Para ello el docente cuenta con un amplio abanico de metodologías y recursos didácticos orientados hacia que el alumno desarrolle la capacidad de autorregular su propio aprendizaje, así como a que éste adquiera las competencias, habilidades y destrezas que les facilitarán la adquisición de conocimientos en el futuro (ejemplos de éstas pueden ser el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas), no cabe duda que esa elección de una o unas metodologías frente a otras estará condicionada por sus propias percepciones respecto a cómo afrontan los alumnos sus tareas de aprendizaje.

En este sentido, desde nuestra perspectiva, el docente puede encontrar en los instrumentos de análisis de los enfoques de aprendizaje una herramienta útil para realizar un diagnóstico previo del grupo de alumnos que debe guiar y formar, obteniendo un conocimiento relevante de las características de los discentes (cómo se enfrentan a su proceso de aprendizaje), lo que le puede ayudar en la elección de las metodologías adecuadas para guiar a los alumnos hacia la consecución de aprendizajes significativos, y una herramienta útil para evaluar si dichas metodologías han dado lugar a los resultados previstos, es decir, pueden ser utilizados tal como indica Kember et al (1997) como herramientas para valorar los resultados de programas de mejora de enseñanza.

Son muchas las investigaciones y trabajos centrados en analizar las diferencias individuales de los alumnos en el modo de enfrentarse a las tareas de aprendizaje, que muchos autores clasifican en dos grandes líneas de investigación.

La primera de ellas recoge los modelos de estudio en los que se observa una marcada influencia de las investigaciones sobre la percepción y las teorías de la personalidad desarrolladas en el ámbito de la psicología, enfocadas a analizar cómo los estudiantes estructuran los contenidos, interpretan la información, resuelven los problemas, etc., partiendo de la idea de que cada persona utiliza su propio método o estrategia a la hora de aprender.

En esta línea de investigación se encuadran, atendiendo a la clasificación realizada por Curry (1983), los modelos basados en habilidades cognitivas, entre los que podemos encontrar las aportaciones de Witkin (1948), Holman & Klein (1964), Myers & Briggs (1976) y Kagan (1964), y los modelos basados en preferencias de instrucción, entre los que podemos destacar las aportaciones de Grasha & Riechman (1974), Hill (1976) ó Candfiel (1976).

Por otro lado, la segunda línea de investigación, incluye los modelos que abordan los procesos de aprendizaje y estudio del alumnado desde una perspectiva más contextual. Estos modelos, partiendo de la idea de que los alumnos son sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizan la forma de aprender y estudiar de éstos, teniendo en cuenta la influencia que sobre esa forma de aprender tienen los factores personales y el contexto educativo en el que se desenvuelven.

Esta línea de investigación acopia los modelos basados en los procesos de aprendizaje, entre los que podemos encontrar, como indica Curry (1983), las teorías de Marton & Säljö (1976), Entwistle (1979) y Biggs (1978), que son los que conforman el cuerpo teórico de los enfoques de aprendizaje.

En términos generales, desde las primeras investigaciones desarrolladas en esta línea de investigación, llevadas a cabo por Marton & Säljö en 1976, todas las investigaciones centradas en el análisis de los procesos de aprendizaje identifican que los alumnos pueden mostrar un interés personal en el aprendizaje, buscar el significado de lo aprendido y tratar de conectar los nuevos conocimientos con los aprendidos previamente, es decir, pueden adoptar un enfoque profundo, o bien considerar que su implicación en el proceso de aprendizaje no debe ir más allá de adquirir los conocimientos necesarios para aprobar la materia y por tanto memorizar los contenidos sin relacionar los nuevos conocimientos con los previos, es decir, adoptar un enfoque superficial.

Teniendo en cuenta esto, y que estamos ante un modelo educativo basado en la definición de aprendizaje como construcción activa de conocimientos, en el que el alumno es el principal responsable de su propio aprendizaje, podríamos decir que se traza como un objetivo educativo primordial que el alumno tienda a adoptar un enfoque profundo, pues los alumnos que adoptan este enfoque, muestran una mayor implicación personal en la tarea, así como una mayor facilidad para alcanzar aprendizajes significativos.

Si bien el marco conceptual de los enfoques de aprendizaje fue desarrollado a partir de la investigación cualitativa de Marton & Säljö (1976), quienes, desde una perspectiva fenomenológica, trataron de comprender los procesos de aprendizaje para evaluar experiencias de aprendizaje de los estudiantes y la forma en que individualmente dan sentido a las tareas que se les encomiendan en las diferentes materias y cursos (Duff, 2004, citado por Arquero y Donoso, 2008).

A partir del enfoque teórico de estos autores, se desarrollaron diferentes teorías, entre las que podemos encontrar las aportaciones de Entwistle (1979, 1988) y Biggs (1978, 1985, 1987), los cuales adoptaron metodologías cuantitativas, dando como resultado inventarios e instrumentos de evaluación de enfoques de aprendizaje que han sido frecuentemente usados en educación superior (Arquero y Donoso, 2008). De entre los instrumentos disponibles, seleccionamos el cuestionario **CEPEA** (Barca, 1999); versión española del *Study Process Questionnaire* elaborado por Biggs (1987). Usando este instrumento nos marcamos tres objetivos principales:

1. Analizar las propiedades psicométricas del instrumento (fiabilidad y estabilidad temporal),
2. analizar comparativamente los enfoques de aprendizaje de los alumnos de la Escuela Universitaria de Osuna, y
3. comprobar la existencia de relación entre el rendimiento académico de los alumnos y los enfoques de aprendizaje

El resto del artículo se ha estructurado de la siguiente manera: en primer lugar presentamos el marco conceptual de los enfoques de aprendizaje (Students Approaches to Learning, SAL), posteriormente describimos el estudio realizado, terminando con las conclusiones y una reflexión sobre las extensiones y limitaciones del presente trabajo.

## 2. MARCO CONCEPTUAL DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Entre las características principales del marco teórico de los enfoques de aprendizaje, debemos destacar que desde las primeras investigaciones llevadas a cabo por Marton y Säljö (1976a), existe un consenso entre los investigadores en considerar que los alumnos pueden optar por adoptar un enfoque superficial o bien un enfoque profundo, a la hora de enfrentarse a sus tareas de aprendizaje.

De este modo, se define a los alumnos que adoptan un **enfoque profundo** como aquellos que tienden a mostrar una intención clara de comprender los contenidos, relacionando las nuevas ideas con los conocimientos previos, mostrando un interés intrínseco en lo que están aprendiendo y por tanto una actitud activa en su proceso de aprendizaje, siendo los mejor posicionados para llevar a cabo, lo que desde las teorías constructivistas se ha denominado, un aprendizaje significativo (Ausubel, 1968).

Mientras que aquellos que adoptan un **enfoque superficial** se caracterizan por adquirir los conocimientos mínimos necesarios para aprobar el examen, confiar en la memorización y por no tratar de conectar los nuevos conocimientos con los aprendidos previamente, mostrando una actitud pasiva y una baja motivación en su proceso de aprendizaje, tendiendo a desarrollar un aprendizaje memorístico o superficial.

Con posterioridad, autores como Entwistle & Ramsden (1983) y Biggs (1987) definen otro enfoque de aprendizaje, el **enfoque de logro**, que describe a un alumno con una marcada motivación externa, que tiene como principal objetivo lograr el éxito académico, no el aprendizaje per se. Los alumnos que adoptan este enfoque pueden llevar a cabo un aprendizaje por comprensión, cercano a la definición de aprendizaje significativo, ó por memorización en función de las características del curso, es decir, en función de los objetivos y métodos de evaluación.

Por otro lado, los modelos centrados en el estudio de los enfoques de aprendizaje, consideran que los factores que determinan la actitud que muestra el alumno ante nuevas situaciones de aprendizaje y que definen su enfoque de aprendizaje, interactúan en un

sistema dinámico que se retroalimenta de las nuevas experiencias posibilitando cambios de actitud en el alumno.

Este sistema dinámico aparece reflejado en el Modelo de Enseñanza-Aprendizaje 3P de Biggs (1987). Mediante el cual este autor señala cómo los factores personales de los alumnos, es decir, los conocimientos y experiencias previas que poseen, sus propias motivaciones hacia el estudio y sus percepciones sobre el contexto de enseñanza, interactúan con factores relacionados con el contexto educativo, entre los que se encuentran los objetivos formativos, las metodologías y sistemas de evaluación empleados por los docentes, haciendo que los discentes muestren cierta preferencia por adoptar un enfoque de aprendizaje determinado en el desarrollo de sus tareas de aprendizaje, lo que influirá en el resultado escolar final, configurándose como una nueva experiencia que influirá en la actitud del alumno en situaciones de aprendizaje futuras.

En este sentido, siguiendo a Buendía y Olmedo (2003), cabe destacar que autores como Marton & Säljö (1976a,b) concluyen que “los enfoques que el alumnado adopta ante una tarea son variables en función del contenido de la misma y del contexto en el que se produce”; de hecho, se definen como la relación entre alumno, el contexto y la tarea (Biggs et al, 2001). Así, los enfoques de aprendizaje no son una característica personal inmutable; aunque los estudiantes puedan mostrar una cierta preferencia por adoptar un enfoque determinado al menos en un nivel amplio de análisis.

Esta posibilidad de cambio, unida a la preferencia, que indica una cierta estabilidad a corto plazo, implica que los enfoques de aprendizaje pueden describir la forma en la que un alumno se enfrenta a una tarea de aprendizaje determinada en un momento determinado, o bien, puede referirse a la forma en la que el estudiante de manera consistente se enfrenta a la mayoría de las tareas de aprendizaje (Biggs, 1991).

Así, partiendo de que los alumnos suelen mostrar cierta preferencia por adoptar un enfoque de aprendizaje determinado al enfrentarse a la mayoría de sus tareas de aprendizaje, consideramos que los instrumentos de evaluación que nos ofrecen las distintas teorías de esta línea de investigación, pueden ayudar a los docentes a realizar un diagnóstico inicial del grupo de alumnos a los que debe guiar y formar, obteniendo un conocimiento relevante de las características de los discentes, lo que les facilitará la elección de las metodologías docentes más adecuadas para guiarlos hacia la consecución de aprendizajes significativos. Esta función de diagnóstico justifica la relevancia de conocer, de forma comparativa, los enfoques de los distintos grupos de estudiantes.

Por otro lado, en cuanto a la relación entre la calidad del aprendizaje de los alumnos y los enfoques de aprendizajes adoptados por estos, los trabajos de autores como Marton, Hounsell y Entwistle (1984) o Biggs (1987), indican que mientras que los enfoques profundo y de logro parecen estar asociados con altas calificaciones y con resultados de aprendizaje cualitativamente superiores, el enfoque superficial está relacionado con bajos

niveles de rendimiento y con resultados de aprendizaje cualitativamente inferiores, esto último también evidenciado en estudios realizados por Van Rossum y Schenk (1984) y Watkins (1983).

Respecto a otras variables asociadas a diferencias en cuanto al enfoque adoptado, distintos trabajos, (p.e. Byrne, Flood y Willis, 1999; DeLange y Mavondo, 2004; Paver y Gammie, 2005;) analizaron las diferencias asociadas al sexo.

### **3. CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN**

Las cuestiones de investigación a las que se pretenda dar respuesta son:

#### **Respecto al instrumento**

- Analizar la fiabilidad (consistencia interna) del instrumento utilizado.
- Obtener evidencias de estabilidad temporal.

#### **Respecto a la muestra**

- Comprobar la existencia de diferencias en los enfoques de aprendizaje de los alumnos en función de la titulación escogida.
- Comprobar la existencia de diferencias para los distintos enfoques de aprendizaje atendiendo a la variable sexo.
- Comprobar la existencia de relación entre el rendimiento académico de los alumnos y sus enfoques de aprendizaje.

### **4. METODOLOGÍA**

#### **4.1. INSTRUMENTO**

Para llevar a cabo nuestro estudio seleccionamos el Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA), que es la adaptación española (Barca, 1999) del cuestionario *Study Process Questionnaire* (SPQ-3F) elaborado por Biggs (1987).

Este instrumento es un cuestionario de autoinforme que consta de 42 ítems a cumplimentar en una escala de likert (1-5), con una estructura de 3x2 (enfoques superficial, profundo y logro x motivo y estrategia). En la tabla 1 se describen de forma resumida los constructos de dicho instrumento.

Tabla 1. Constructos del cuestionario CEPEA

Subescala Escala	Motivo	Estrategia
<b>Enfoque profundo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés intrínseco en lo que está aprendiendo. Ve las tareas como interesantes y con implicación personal.</li> <li>• Interés en la materia y otros temas o áreas relacionados.</li> <li>• Hay una intención clara de comprender.</li> <li>• Intención de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se trata de descubrir el significado subyacente, discutir y reflexionar, leyendo en profundidad y relacionando los contenidos con los conocimientos y experiencias previas, a fin de extraer significados personales.</li> <li>• Fuerte interacción con los contenidos, relacionando los datos con las conclusiones.</li> <li>• La estrategia consiste en comprender lo que se está aprendiendo a través de la interacción de ideas y lectura comprensiva.</li> </ul>
<b>Enfoque superficial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cumplir los requisitos mínimos de la tarea, trabajar nada más que lo necesario.</li> <li>▪ Miedo al fracaso.</li> <li>▪ Motivación extrínseca.</li> <li>▪ Objeto pragmático y utilitarista: obtener las mínimas calificaciones para aprobar.</li> <li>▪ Las tareas se abordan siempre como una imposición externa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrategia de simple reproducción, es decir, memorización de temas/hechos/procedimientos, sólo para pasar los exámenes.</li> <li>▪ Focalización de la atención en los elementos sueltos, sin la integración en un todo. Se centra en la tarea de forma aislada.</li> <li>▪ No extracción de principios a partir de ejemplos.</li> </ul>
<b>Enfoque de logro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de rendimiento: la intención es obtener las notas más altas.</li> <li>• Incrementar el ego y la autoestima.</li> <li>• Intención de sobresalir y de competitividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estrategia está basada en organizar el tiempo y espacio de trabajo, uso de cualquier técnica para conseguir notas más altas.</li> <li>• Uso de exámenes previos para predecir preguntas.</li> <li>• Atención a las pistas sobre criterios de calificación.</li> <li>• Aseguramiento de los materiales adecuados y unas buenas condiciones de estudio.</li> </ul>

Adaptado de González et al (2002), pp. 172-173.



## 4.2. PARTICIPANTES

Los datos para este estudio se han obtenido mediante dos muestras que hemos denominado muestra inicial y definitiva, ambas formadas por alumnos de la Escuela Universitaria de Osuna (en adelante EUO, centro adscrito a la Universidad de Sevilla).

La muestra inicial estaba formada por 70 estudiantes matriculados en Empresariales, distribuidos en dos grupos, alumnos de primer curso y tercer curso, que representan el 61'4% y el 38'6% respectivamente. Por otro lado, la distribución de estos 70 alumnos por sexo es del 70% mujeres y el 30% varones.

En cuanto a la muestra definitiva estuvo formada por 325 participantes distribuidos entre las tres titulaciones (Empresariales, Enfermería y Relaciones Laborales) y cursos (1º, 2º y 3º) impartidos en el centro universitario citado.

La distribución de los participantes de esta muestra atendiendo a la variable titulación indica que los alumnos de Enfermería representan el 54% de la misma, seguido de los alumnos de Empresariales cuya participación supone el 29% y los alumnos de Relaciones Laborales que representan el 17%. Mientras que si atendemos a la variable sexo, el 69% de la muestra son mujeres y el 31% varones, siendo esta proporción estadísticamente similar para las distintas titulaciones.

9

## 4.3. PROCEDIMIENTO

En este punto describimos los procedimientos seguidos para la recogida de datos y para el análisis estadístico realizado.

### 4.3.1. RECOGIDA DE DATOS

El trabajo de campo se realizó en dos fases distintas (estudio piloto y definitivo).

El estudio piloto, realizado mediante la muestra inicial, nos permitió evaluar el tiempo necesario para contestar el cuestionario sin dificultad, así como evaluar la validez aparente (*face validity*) de los ítems y, en su caso modificar la redacción de aquellos que presentasen problemas de interpretación. Se realizaron escasas modificaciones, meramente formales, que no alteraron de forma sustancial la redacción de los ítems.

En una segunda fase utilizamos la muestra definitiva y el cuestionario mejorado. Los datos obtenidos de este estudio son los que nos han permitido responder a la mayor parte de las cuestiones de investigación que han guiado este trabajo.

### 4.3.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para dar respuesta a las cuestiones de investigación referidas al análisis de las propiedades psicométricas del instrumento, realizamos un análisis de fiabilidad (Alpha de Cronbach)

con los datos obtenidos de la muestra definitiva. La estabilidad temporal del cuestionario se analizó estudiando las correlaciones de las medidas obtenidas sobre un mismo grupo de alumnos en dos momentos temporales (muestra inicial y definitiva).

En cuanto al análisis comparativo de los enfoques de aprendizaje de adoptados por los alumnos utilizamos un análisis de varianza (ANOVA). La prueba se realiza para cada escala y subescala mediante el estadístico F y el estadístico Welch (más robusto ante violaciones de la asunción de igualdad de varianzas). Para comprobar qué titulaciones diferían entre sí se realiza una prueba *post hoc*, la T2 de Tamhane (prueba de comparaciones múltiples basada en el T-test que, asimismo, es bastante robusta cuando las varianzas no son iguales). Para el análisis de los enfoques de aprendizaje en función de la variable sexo, se optó por la prueba “t” de Student.

En último lugar, analizamos la existencia de relación entre el rendimiento académico de los alumnos y los enfoques de aprendizaje. Este análisis se basó en el estudio de las correlaciones entre estas variables. En este sentido, teniendo en cuenta que las aplicaciones del cuestionario a los alumnos tuvieron lugar en las aulas dentro del horario lectivo habitual, y que para cada titulación y curso se seleccionó aquella asignatura que siendo de carácter obligatorio, troncal o de formación básica, según el plan de estudios, contaba con un elevado número de alumnos matriculados por primera vez y una mayor asistencia a clase, tomamos como dato representativo del rendimiento académico del alumno la calificación obtenida en la correspondiente asignatura.

Para establecer homogeneidad en cuanto a las calificaciones de las asignaturas (dado que los criterios de calificación, la duración en créditos, las modalidades de evaluación, etc., son distintos), se han normalizado los datos de cada asignatura. Los datos normalizados se han denominado ZNota.

El análisis de correlaciones de las variables indicadas se realizó mediante el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson.

## **5. RESULTADOS**

Para presentar los resultados obtenidos de nuestro estudio, seguiremos el mismo orden de presentación que las cuestiones de investigación que han guiado nuestro trabajo.

### **5.1. ANÁLISIS DE FIABILIDAD**

El análisis de fiabilidad realizado con los datos obtenidos mediante la muestra definitiva, indican que el cuestionario CEPEA muestra una consistencia interna aceptable en la medición de las escalas enfoque profundo (Alpha de Cronbach = 0,746) y de logro (Alpha de Cronbach = 0,706). Sin embargo, dicho cuestionario muestra una baja fiabilidad en la medición de la escala enfoque superficial (Alpha de Cronbach = 0,440) en comparación con la obtenida para las otras dos escalas. Este resultado es consistente con los de la

investigación publicada (Richardson, 2000; Zeegers, 2002) que indican sistemáticamente niveles de fiabilidad más bajos para el enfoque superficial.

## 5.2. ESTABILIDAD TEMPORAL

La realización del estudio piloto (muestra inicial) y el posterior estudio definitivo (muestra definitiva) con un intervalo de un mes, nos permitió realizar un análisis sobre la estabilidad temporal del instrumento seleccionado.

Para evaluar la estabilidad temporal se trabajó con pares de medidas asociadas a los mismos sujetos (obtenidas de estudio piloto y estudio definitivo) y calculando la correlación entre estos pares de variables. El número de individuos que participaron en ambos estudios es de 50.

Tabla 2. Estabilidad temporal. Coeficiente de correlación de Pearson.

ESTUDIO PILOTO		ESTUDIO DEFINITIVO			
		ENFOQUE			
		DE LOGRO II	PROFUNDO II	SUPERFICIAL II	
ENFOQUE	DE LOGRO I	<b>0,696</b>	0,428	0,045	Correlación Sig. (bilateral)
		0,000	0,002	n.s.	
	PROFUNDO I	0,567	<b>0,843</b>	-0,209	
	0,000	0,000	0,145		
SUPERFICIAL I	-0,074	-0,377	<b>0,591</b>	Correlación Sig. (bilateral)	
	n.s.	0,007	0,000		

Los resultados obtenidos indican que el cuestionario CEPEA muestra correlaciones positivas para las distintas escalas (tabla 2), lo que indica que éste permite obtener resultados comparables para mediciones sucesivas. Si bien es destacable que este instrumento proporciona una mayor consistencia temporal para las escalas enfoque de logro y enfoque profundo frente a la proporcionada para el enfoque superficial.

## 5.3. ANÁLISIS DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

En este punto presentamos los resultados del análisis de los enfoques de aprendizaje de los alumnos de la EUO. Como se indicó con anterioridad para realizar este análisis estructuramos el trabajo en dos partes, en la primera nos centramos en las posibles

diferencias entre los participantes atendiendo a la variable titulación en una segunda parte en función a la variable sexo.

Debemos destacar que estos contrastes se pudieron realizar de forma separada dado que no existía asociación inicial entre las variables sexo y titulación, lo que nos permitió utilizar técnicas estadísticas univariantes, simplificando el análisis y la interpretación.

### 5.3.1. ENFOQUES DE APRENDIZAJE, DIFERENCIAS ENTRE TITULACIONES

#### 5.3.1.1. ENFOQUE PROFUNDO

El análisis de las diferencias de medias realizados mediante el estadístico F con un nivel de significación de .001 indica la existencia de diferencias significativas entre las medias obtenidas para las tres titulaciones, diferencias confirmadas por el estadístico de Welch.

Los resultados indican que los alumnos de Enfermería muestran una mayor predisposición para adoptar un enfoque profundo (media = 50,463) en comparación con los de las titulaciones de Empresariales y Relaciones Laborales, siendo los de Empresariales los que obtienen una media más baja (tabla 3).

En cuanto a la significatividad de las diferencias, analizada mediante la prueba post hoc (tabla 4), a un nivel del 1%, sólo es significativa la diferencia entre las puntuaciones extremas (Empresariales frente a Enfermería). Los alumnos de Relaciones Laborales se sitúan en una posición intermedia que sólo es diferente, en términos estadísticos, de los alumnos de enfermería si se baja el nivel de significación de la prueba hasta el 6'9%.

Tabla 3. Enfoque profundo. Descriptivos y prueba ANOVA a nivel de escala.

<b>Titulación</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Welch Sig</b>	<b>F Sig</b>
Empresariales	94	47,096	8,080	7'006 ,001	7'673 ,001
Relaciones Laborales	56	48,304	5,969		
Enfermería	175	50,463	6,546		
Total	325	49,117	7,077		

Tabla 4. Enfoque profundo. Prueba post hoc a nivel de escala.

Título (I)	Título (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
EMP	RL	-1,208	1,154	n.s.	-3,996	1,580
EMP	ENF	-3,367	0,969	0,002	-5,706	-1,028
RL	ENF	-2,159	0,939	0,069	-4,439	0,120

EMP = Ciencias empresariales

RL = Relaciones Laborales

ENF = Enfermería

A nivel de subescala, los alumnos de las tres titulaciones no son estadísticamente diferentes en cuanto a su *motivación* hacia el estudio que los posicionan en la adopción de un enfoque profundo (tabla 5). Sin embargo, si existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de las tres titulaciones en relación la forma (estrategia) en la que afrontan sus tareas de aprendizaje, y que los describen como alumnos con dicho enfoque.

Tabla 5. Enfoque profundo. Descriptivos y prueba ANOVA a nivel de subescala.

Subescala	Titulación	N	Media	Desviación típica	Welch Sig.	F Sig.
<b>MOTIVO</b>	Empresariales	94	24,521	4,571	2,552 ,081	2,784 ,063
	Relaciones Laborales	56	24,982	3,211		
	Enfermería	175	25,714	4,004		
	Total	325	25,243	4,079		
<b>ESTRATEGIA</b>	Empresariales	94	22,574	4,632	9,301 ,000	10,234 ,000
	Relaciones Laborales	56	23,321	3,819		
	Enfermería	175	24,749	3,453		
	Total	325	23,874	3,999		

Así, los resultados sugieren que las diferencias observadas en el enfoque profundo se deben, básicamente, al componente estrategia. Por tanto, los alumnos de Enfermería tienen una mayor predisposición a relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos y experiencias previas, a relacionar el material a estudiar con situaciones reales en las que ese material puede ser útil, así como a emplear tiempo extra para profundizar en los temas nuevos. Estas diferencias de estrategia son significativamente distintas (Tabla 6) de sus compañeros de empresariales ( $p < 1\%$ ) de relaciones laborales ( $p < 5\%$ ).

Tabla 6. Enfoque profundo. Prueba post hoc a nivel de subescala.

Subescala	(I) Titulo	(J) Titulo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
MOTIVO	EMP	RL	-0,461	0,637	n.s.	-2,001	1,079
	EMP	ENF	-1,193	0,560	n.s.	-2,544	0,158
	RL	ENF	-0,732	0,525	n.s.	-2,004	0,540
ESTRATEGIA	EMP	RL	-0,747	0,699	n.s.	-2,437	0,943
	EMP	ENF	-2,174	0,544	0,000	-3,489	-0,860
	RL	ENF	-1,427	0,573	0,044	-2,823	-0,031

EMP = Ciencias empresariales

RL = Relaciones Laborales

ENF = Enfermería

### 5.3.1.2. ENFOQUE SUPERFICIAL

En el caso de la escala *enfoque superficial*, el análisis de las diferencias de medias indica la existencia de diferencias significativas a nivel de escala ( $p < 1\%$ ) entre las medias obtenidas para las tres titulaciones (tabla 7), así como a nivel de subescala (tabla 9).

A nivel de escala, los alumnos con una mayor puntuación en enfoque superficial (tabla 7) son los de Empresariales (media = 50,851) y, de nuevo, en el extremo contrario se posicionan los alumnos de Enfermería (media = 46,783).

La prueba post hoc (tabla 8) muestra que la diferencia de medias entre los alumnos de Enfermería y Empresariales, así como la de los primeros con los de Relaciones Laborales son estadísticamente significativas. Mientras que los alumnos de Empresariales y Relaciones Laborales no son estadísticamente diferentes en su predisposición por adoptar un enfoque superficial.

Tabla 7. Enfoque superficial. Descriptivos y prueba ANOVA a nivel de escala.

Titulación	N	Media	Desviación típica	Welch Sig.	F Sig.
Empresariales	94	50,851	5,611	17,246 ,000	17,136 ,000
Relaciones Laborales	56	49,946	5,626		
Enfermería	175	46,783	5,951		
Total	325	48,505	6,082		

Tabla 8. Enfoque superficial. Prueba post hoc a nivel de escala.

Título (I)	Título (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
EMP	RL	0,905	0,949	n.s.	-1,394	3,203
EMP	ENF	4,068	0,733	0,000	2,303	5,833
RL	ENF	3,164	0,876	0,001	1,035	5,292

EMP = Ciencias empresariales

RL = Relaciones Laborales

ENF = Enfermería

Por otro lado, centrando nuestra atención en los alumnos que se posicionan en las puntuaciones extremas, podemos observar que los alumnos de Empresariales y Enfermería, son diferentes en cuanto a su motivación hacia el estudio y la forma de enfrentarse a la tarea, pues a nivel de subescalas las diferencias de medias de estos grupos son estadísticamente significativas (tabla 10).

Respecto a los alumnos de Relaciones Laborales, podríamos decir que para el enfoque superficial se sitúan en una posición intermedia, si bien son estadísticamente diferentes a los alumnos de Enfermería en cuanto a su motivación hacia el estudio (tabla 10).

Tabla 9. Enfoque superficial. Descriptivos y prueba ANOVA a nivel de subescala.

Subescala	Titulación	N	Media	Desviación típica	Welch Sig.	F Sig.
<b>MOTIVO</b>	Empresariales	94	29,011	3,515	11,611 ,000	11,256 ,000
	Relaciones Laborales	56	28,589	3,399		
	Enfermería	175	26,766	4,381		
	Total	325	27,729	4,113		
<b>ESTRATEGIA</b>	Empresariales	94	21,840	3,287	9,614 ,000	9,163 ,000
	Relaciones Laborales	56	21,357	3,910		
	Enfermería	175	20,017	3,498		
	Total	325	20,775	3,601		

Tabla 10. Enfoque superficial. Prueba post hoc a nivel de subescala.

Subescala	Título (I)	Título (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
<b>MOTIVO</b>	EMP	RL	0,421	0,581	n.s.	-0,986	1,829
	EMP	ENF	2,245	0,491	0,000	1,064	3,426
	RL	ENF	1,824	0,562	0,005	0,462	3,185
<b>ESTRATEGIA</b>	EMP	RL	0,483	0,623	n.s.	-1,029	1,996
	EMP	ENF	1,823	0,430	0,000	0,788	2,858
	RL	ENF	1,340	0,586	0,072	-0,086	2,766

EMP = Ciencias empresariales

RL = Relaciones Laborales

ENF = Enfermería

### 5.3.1.3. ENFOQUE DE LOGRO

Para esta escala, el análisis de las diferencias de medias también indica la existencia de diferencias significativas por titulaciones (tabla 11).

Tabla 11. Enfoque de logro. Descriptivos y prueba ANOVA.

Titulación	N	Media	Desviación típica	Welch Sig	F Sig
Empresariales	94	48,862	7,323	4'507 ,013	4'558 ,011
Relaciones Laborales	56	49,179	7,546		
Enfermería	175	46,526	7,267		
Total	325	47,658	7,412		

Observando las medias de cada titulación, podemos destacar que los alumnos de Relaciones Laborales son los que obtienen una puntuación más alta, seguidos de los de Empresariales. El valor más bajo lo obtienen los de Enfermería, que presentan una media significativamente distinta de los otros dos grupos (tabla 12).



Tabla 12. Enfoque de logro. Prueba post hoc para la escala enfoque de logro.

Título (I)	Título (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
EMP	RL	-0,317	1,260	n.s.	-3,371	2,737
EMP	ENF	2,336	0,934	0,039	0,086	4,586
RL	ENF	2,653	1,148	0,068	-0,141	5,447

EMP = Ciencias empresariales

RL = Relaciones Laborales

ENF = Enfermería

Por otro lado, podemos observar que existen diferencias significativas por titulaciones para la subescala motivo de logro (tabla 13), mientras que para la subescala estrategia de logro los alumnos de las tres titulaciones no muestran diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto a la significatividad de las diferencias, analizada mediante la prueba post hoc (tabla 14), para la subescala motivo de logro, podemos observar que son significativas las diferencias entre los alumnos de Enfermería y los alumnos pertenecientes a los otras dos titulaciones, mientras que no existen diferencias entre pares de titulaciones para la subescala estrategia de logro.

17

Tabla 13. Enfoque de logro. Descriptivos y prueba ANOVA a nivel de subescala.

Subescala	Titulación	N	Media	Desviación típica	Welch Sig.	F Sig.
<b>MOTIVO</b>	Empresariales	94	23,064	5,487	5,875 ,004	5,786 ,003
	Relaciones Laborales	56	23,429	4,820		
	Enfermería	175	21,309	4,850		
	Total	325	22,182	5,111		
<b>ESTRATEGIA</b>	Empresariales	94	25,798	3,975	0,753 n.s.	0,744 n.s.
	Relaciones Laborales	56	25,750	4,605		
	Enfermería	175	25,217	4,096		
	Total	325	25,477	4,150		

Tabla 14. Enfoque de logro. Prueba post hoc a nivel de subescala.

Subescala	Título (I)	Título (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
<b>MOTIVO</b>	EMP	RL	-0,365	0,857	n.s.	-2,439	1,710
	EMP	ENF	1,755	0,674	0,030	0,129	3,381
	RL	ENF	2,120	0,741	0,016	0,318	3,922
<b>ESTRATEGIA</b>	EMP	RL	0,048	0,739	n.s.	-1,747	1,843
	EMP	ENF	0,581	0,514	n.s.	-0,657	1,818
	RL	ENF	0,533	0,689	n.s.	-1,145	2,211

### 5.3.2. ENFOQUES DE APRENDIZAJE, DIFERENCIAS SEGÚN EL SEXO

Los resultados de este análisis a nivel de escalas (tabla 15) indican que las mujeres tienden a puntuar ligeramente más alto que los hombres en la escala de enfoque profundo y ligeramente más bajo en el de logro, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Sin embargo, sí existen diferencias significativas para el enfoque superficial (tabla 15). Respecto a éste podemos observar como el grupo de alumnos muestran una media mayor que el grupo de alumnas, por lo que podríamos decir, que los varones suelen mostrar una mayor predisposición a adoptar un enfoque superficial que las mujeres.

Por otro lado, analizando esta diferencia entre el grupo de alumnos y alumnas a nivel de subescala (tabla 16), ambos grupos no muestran diferencias significativas en cuanto a la motivación hacia el estudio que los hacen posicionarse con un enfoque superficial, pero si son estadísticamente diferentes en la predisposición para adoptar estrategias de aprendizaje características de este enfoque, siendo el grupo de alumnos los que obtienen una puntuación mayor (media = 21,459) frente a al grupo de alumnas (media = 20,453).

En cuanto al enfoque de logro, si bien a nivel de escala, no existían diferencias significativas entre ambos grupos, a nivel de subescala motivo y estrategia (tabla 16), existen diferencias estadísticamente significativas.

En este sentido, los resultados obtenidos mediante la prueba “t” de Student a nivel de subescala, indican que el los alumnos, con una mayor puntuación para la subescala motivo de logro (media = 23,908) que las alumnas (media = 21,390), muestran una actitud más competitiva, así como una mayor intención de sobresalir en sus estudios a través de la obtención de calificaciones altas que les permitan escoger los mejores trabajos cuando acaben la carrera (fuerte motivación externa).

Sin embargo, en el componente estrategia, destacan las alumnas (media = 26,018) frente a los alumnos (media = 24,327), por lo que las mujeres suelen mostrar una mayor predisposición que los varones para adoptar estrategias de aprendizaje enfocadas a la obtención de calificaciones altas, basadas en organizar el tiempo y espacio de trabajo, así como el uso de cualquier técnica para conseguirlas (completar los apuntes para la mayoría de las asignaturas, terminar de hacer todos los trabajos tan pronto como sea posible, repasar con regularidad cuando el examen está próximo...).

Tabla 15. Descriptivos y Estadístico t a nivel de escala según sexo.

Enfoque	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Estadístico t Sig.
<b>PROFUNDO</b>	Varón	98	48,929	6,473	-0,311
	Mujer	223	49,197	7,393	n.s.
<b>SUPERFICIAL</b>	Varón	98	49,551	5,487	2,079
	Mujer	223	48,036	6,231	,038
<b>DE LOGRO</b>	Varón	98	48,235	7,453	0,916
	Mujer	223	47,408	7,448	n.s.

19

Tabla 16. Descriptivos y Estadístico t a nivel de subescala según sexo.

Enfoque	Subescala	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Estadístico t Sig.
<b>PROFUNDO</b>	Motivo	Varón	98	25,102	3,781	0,382	-0,390
		Mujer	223	25,296	4,243	0,284	n.s.
	Estrategia	Varón	98	23,827	3,775	0,381	-0,153
		Mujer	223	23,901	4,125	0,276	n.s.
<b>SUPERFICIAL</b>	Motivo	Varón	98	28,092	3,227	0,326	1,028
		Mujer	223	27,583	4,405	0,295	n.s.
	Estrategia	Varón	98	21,459	3,524	0,356	2,324
		Mujer	223	20,453	3,594	0,241	,021
<b>DE LOGRO</b>	Motivo	Varón	98	23,908	5,040	0,509	4,155
		Mujer	223	21,390	4,983	0,334	,000
	Estrategia	Varón	98	24,327	4,352	0,440	-3,407
		Mujer	223	26,018	3,980	0,266	,001

#### 5.4. RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Este análisis se ha realizado teniendo en cuenta sólo los estudiantes de FICO. Los resultados (tabla 17) indican que existe asociación positiva y significativa entre el rendimiento académico y la puntuación obtenida en el enfoque profundo (Coef. de Pearson = 0,237, p: 0.031) y de logro (Coef. de Pearson = 0.231, p: 0.036) con la nota lograda en las asignaturas. Sin embargo, no existe asociación significativa entre el enfoque superficial. Estos resultados son consistentes con los presentados por Chamorro-Premuzic y Furnham (2008).

En el mismo análisis se comprobó la existencia de relaciones entre un indicador de rendimiento previo (la nota obtenida en selectividad) y la calificación posterior. Los resultados indican un nivel de asociación fuerte y significativo (Coef. de Pearson = 0,496, p: 0,016). Este resultado es consistente con los publicados por autores como Duff (2004) y Duff, Boyle, Dunleavy y Ferguson (2004) y con el reciente estudio de Pons, Arquero y Donoso (2012), en cuyos estudios se constata que la variable que mejor predice el rendimiento académico de los alumnos es el rendimiento académico previo.

Tabla 17. Rendimiento académico de los alumnos, enfoque de aprendizaje, experiencia educativa previa y el sexo. Coeficiente de correlación de Pearson.

<i>Correlaciones</i>		Nota-Selec	Enfoque de Logro	Enfoque Profundo	Enfoque Superficial
ZNota	Coeficiente	0,496	0,231	0,237	0,052
	Sig. (bilateral)	0,016	0,036	0,031	n.s.
Nota-Selec	Coeficiente		0,325	0,324	-0,170
	Sig. (bilateral)		n.s.	n.s.	n.s.
Enfoque de Logro	Coeficiente			0,592	0,166
	Sig. (bilateral)			0,000	n.s.
Enfoque Profundo	Coeficiente				-0,102
	Sig. (bilateral)				n.s.
	N	25	93	93	93

## 6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

### 6.1. CONCLUSIONES

El orden de presentación de las conclusiones será el mismo que se ha utilizado para la presentación de los resultados. En primer lugar, se recapitulan las conclusiones obtenidas en relación al análisis de las propiedades psicométricas del instrumento utilizado y en segundo lugar se abordan las conclusiones derivadas del análisis de los enfoques de aprendizaje de los alumnos de la EUO.

#### 6.1.1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO

- El cuestionario CEPEA muestra una aceptable consistencia interna en la medición de las escalas enfoque profundo y de logro, mientras que para la medición de la escala enfoque superficial muestra una baja fiabilidad al compararla con la obtenida para las otras dos escalas.
- Las correlaciones positivas entre las mediciones realizadas en dos momentos temporales son altas y estadísticamente significativas, por lo que existen evidencias que apoyan la comparabilidad de los resultados en mediciones sucesivas y por tanto que las mediciones realizadas mediante este instrumento son consistentes a lo largo del tiempo.
- Debido a la baja fiabilidad y estabilidad temporal del cuestionario en la medición de la escala enfoque superficial, recomendamos para la evaluación de dicha escala el uso de otro cuestionario con mejores propiedades psicométricas, ó adaptar los ítems del cuestionario original con el objeto de mejorar las propiedades psicométricas del mismo para dicha escala.

#### 6.1.2. ANÁLISIS DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

El análisis de los enfoques de aprendizaje de los alumnos, para la muestra definitiva, atendiendo a la variable titulación, indicó que los alumnos que obtienen unos valores más acordes con la consecución de un aprendizaje significativo son los de Enfermería y los peor situados los de Empresariales, quedando de relaciones laborales en un punto intermedio.

En este sentido los alumnos de Empresariales muestran una mayor motivación extrínseca por el aprendizaje tendiendo a emplear estrategias de aprendizaje basadas en la memorización con el principal objetivo de superar los exámenes. Mientras que los alumnos de Enfermería muestran una mayor implicación en el proceso de aprendizaje (interés intrínseco en lo que están aprendiendo) y tienden a emplear estrategias de aprendizaje basadas en la comprensión de los contenidos.

En cuanto al enfoque de logro, relacionado con motivaciones externas y la búsqueda de una calificación alta como estrategia, son los alumnos de Enfermería los que obtienen una puntuación más baja. Este resultado puede explicarse por ser una carrera claramente

vocacional, más dirigida a la obtención del conocimiento (puntuaciones en el enfoque profundo alto) que de calificaciones altas.

En relación al análisis de los enfoques de aprendizaje de los alumnos atendiendo a la variable sexo, indicó que no existían diferencias significativas entre ambos sexos para el enfoque profundo y enfoque de logro, aunque las mujeres tienden a puntuar ligeramente más alto que los hombres en la escala de enfoque profundo y ligeramente más bajo en el de logro. Sin embargo, sí existen diferencias significativas para el enfoque superficial, en el que el grupo de alumnos muestra una media mayor que el grupo de alumnas, por lo que podríamos decir, que los varones suelen mostrar una mayor predisposición a adoptar un enfoque superficial que las mujeres.

En cuanto a la relación de los enfoques con el rendimiento académico de los alumnos, encontramos relaciones significativas entre la nota obtenida en las asignaturas y los enfoques de logro y profundo. No existen, sin embargo, asociación entre el rendimiento y el enfoque superficial. De forma consistente con estudios previos, la variable representativa del rendimiento previo de los alumnos (nota de selectividad), es la que mejor predice el rendimiento posterior de los alumnos.

## 6.2. LIMITACIONES

El trabajo realizado en la presente investigación no está exento de ciertas limitaciones, entre las que destacamos las siguientes:

- Nuestro trabajo se ha desarrollado en un único centro de estudios de nivel universitario, por lo que los resultados obtenidos están limitados a este ámbito de estudio y la posible generalización de los resultados y conclusiones debe realizarse con cautela. En este sentido, no podemos determinar si utilizando una muestra mayor y compuesta por alumnos de distintos centros y niveles educativos, obtendríamos los mismos resultados.
- Aunque se estimó el tiempo necesario para cumplimentar el cuestionario, debemos tener en cuenta que la aplicación del mismo requiere un tiempo adicional para la explicación de las características e instrucciones para su realización, cuestión que, en cierta medida, preocupó a los profesores que nos han ayudado en esta tarea, pues los cuestionarios fueron aplicados dentro del horario habitual de clase.

Estas limitaciones determinan en gran parte las posibilidades de investigaciones futuras utilizando el mismo enfoque que el que se plantea en esta investigación.

## 6.3. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En primer lugar, mediante una muestra mayor (incluyendo distintos centros universitarios y distintas titulaciones).a la utilizada en nuestro estudio definitivo se podría comprobar si se mantienen los resultados obtenidos respecto al grado de fiabilidad y estabilidad temporal del cuestionario CEPEA. Para ello consideramos oportuno que esta nueva muestra esté

compuesta por alumnos de distintos centros universitarios y distintas titulaciones. En una fase posterior, podría utilizarse con alumnos de otros niveles educativos.

A partir de los instrumentos utilizados y los resultados obtenidos, una línea de investigación clave es la elaboración de un cuestionario corto que presente unas características psicométricas adecuadas (fiabilidad y validez) y que pueda constituir una herramienta útil y de fácil aplicación.

Una de las bondades señaladas en este trabajo en relación al uso de los instrumentos de análisis de los enfoques de aprendizaje es su utilidad para evaluar los resultados de programas de mejora de enseñanza. Por ello, el análisis mediante instrumentos de evaluación de enfoques de aprendizaje del éxito del uso nuevas metodologías docentes, entendido como la adopción de un enfoque profundo por parte de los alumnos se constituiría como una posible línea de investigación.

Como continuación de la línea anterior, se plantea el análisis de la relación existente entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y la auto-confianza académica.

## 7. REFERENCIAS

Arquero J.L. y Donoso J.A. (2008). "Conociendo a nuestros estudiantes de contabilidad: sus estilos y enfoques de aprendizaje". I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Wiston.

Barca Lozano, A. (1999). *Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario*. Manual, A Coruña, Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.

Biggs, J.B. (1970). "Faculty patterns in study behavior". *Australian Journal of Psychology*, vol. 22, nº 1, pp. 161-174.

Biggs, J.B. (1978). "Individual and group differences in study process". *British Journal Educational Psychology*, nº 48, pp. 266-279.

Biggs, J.B. (1985). "The role of metalearning in study processes". *British Journal Educational Psychology*, nº 55, pp. 485-212.

Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studing*. Hawthorn: Australian council for Educational Research.

Biggs, J.B. (1991). "Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies". *Educational Research Journal*, nº 6, pp. 27-39.

Biggs, J.B., Kember, D. y Leung, D. (2001). "The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F". *British Journal of Educational Psychology*, nº 71, pp. 133-149.

Buendía, L. y Olmedo, E.M. (2003). "Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, nº 2, pp. 371-386.

Byrne, M, Flood, B. y Willis, P. (1999). Approaches to Learning of Irish Students Studying Accounting. DCU Business School. Research Paper Series nº 36.

Chamorro-Premuzic, T y Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*. 44, 1596–1603

Curry, L. (1983). An organizational learning styles theory and constructs. Ann Arbor. Michigan: ERIC.ED 235485.

DeLange, P y Mavondo, F (2004). Gender and motivational differences in approaches to learning by a cohort of open learning students. *Accounting Education*, Volume 13, Number 4. pp. 431-448

Duff, A. (2004). "The Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) and its use in management education". *Active Learning in Higher Education*, vol. 5(1), pp. 56-72.

Duff, A, Boyle, E, Dunleavy, K y Ferguson, J. (2004), The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*.36, 1907-1920.

González Pienda, J.A., González Cabanach, R.; Núñez Pérez, J.C. y Valle Arias, A. (Coordinadores) (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Ediciones Pirámide.

Entwistle, N.J. (1979). "Stages. Levels, styles or strategies: dilemmas in the description of thinking". *Educational Review*, nº 31, pp. 123-132.

Entwistle, N.J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.

Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London. Croom Helm.

Entwistle, N.J., Tait, H., McCune, V. (2000). "Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups an context. *European Journal of The Psychology of Education*, vol 15, nº 1, pp. 33-48.



Fox, R., McManus, I.C., Winder, B. (2001). "The shortened Study Process Questionnaire: An investigation of its structure and longitudinal stability using confirmatory factor analysis". *British Journal of Educational Psychology*, nº 71, pp. 511-530.

Janssen, P.J. (1996). "Studaxology: the expertise students need to be effective in higher education". *Higher Education*, vol. 31, nº 1, pp. 117-141.

Kember, D.; Charlesworth, M.; Davies, H.; McKay, J. y Scott, V. (1997). "Evaluating the effectiveness of educational innovations: using the study process questionnaire to show that meaningful learning occurs". *Studies in Educational Evaluation*, vol.23, nº 2, pp. 141-157.

Marton, F. & Säljö, R. (1976a). "On qualitative differences in learning. I-Outcome and process". *British Journal Educational Psychology*, nº 46, pp 4-11.

Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II-Outcome and process. *British Journal Educational Psychology*, nº 46, pp. 115-127.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2005). Espacio Europeo de Educación Superior. MEC.

Pons, D., Arquero, J.L. y Donoso, J.A. (2012) Distance learning and academic performance in accounting: a comparative study of the effect of the use of videoconferencing. *Revista de Contabilidad, RC-SAR*. Vol: 15-2, 195-210.

Richardson, J.T.E. (2000). *Researching Student Learning: Approaches to Studying in Campus-based and Distance Education*, SRHE and Open University Press.

Valle Arias, A., González Cabanach, J, Nuñez Pérez, J.C., Suárez Riveiro, J.M., Piñeiro Aguin, I., Rodríguez Martínez, S. (2000). "Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Psicothema*, vol. 12, nº 13, pp. 368-375.

Van Rossum, E.J., Schenk, S.M. (1984). "The relationship between learning conception, study strategy, and learning outcome". *British Journal of Educational Psychology*, vol. 54, pp. 73-83.

Watkins, D. (1983). Depth of processing and the quality of learning outcomes. "Instructional Science", vol 12, pp. 49-58.

Zeegers, P. (2002). "A Revision of the Biggs' Study Process Questionnaire (R-RSQ)". *Higher Education Research & Development*, vol. 21, nº 1, pp 73-91.



# EL IMPACTO DE LOS TRABAJOS VOLUNTARIOS DE LOS ALUMNOS EN SU RENDIMIENTO ACADÉMICO: EVIDENCIA EMPÍRICA

---

Camacho Miñano, María Del Mar ([marcamacho@ccee.ucm.es](mailto:marcamacho@ccee.ucm.es))  
Del Campo, Cristina ([campocc@ccee.ucm.es](mailto:campocc@ccee.ucm.es))  
*Universidad Complutense de Madrid*

## RESUMEN

El rendimiento académico de los alumnos es un aspecto clave para todos los implicados en una educación superior de calidad. Sin embargo, no hay unanimidad sobre la forma de medirlo. Algunos profesionales se decantan por medir únicamente aspectos cognitivos y otros por aspectos más de competencias. La necesidad de que se formen profesionales cada vez más adaptados a las exigencias de las empresas y/o que puedan competir a nivel internacional en un mercado de trabajo global requiere de una formación más allá de conocimientos aprendidos de memoria. La capacidad de crítica, de razonamiento lógico y de redacción escrita son habilidades muy demandadas actualmente en el campo de las ciencias sociales.

El objetivo de este estudio es analizar el impacto que los trabajos voluntarios tienen en el rendimiento académico de los alumnos. En principio, los alumnos que hacen todos los trabajos voluntarios con calidad, son aquellos más motivados y, por ende, son los que sacan mejores notas. Para ello se ha realizado un experimento con los alumnos de “Financial Accounting II” del curso 2012/13 en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UCM. Además, esos trabajos voluntarios planteados suponen la elaboración de una serie de ensayos contables con la finalidad de desarrollar habilidades y competencias en materias diferentes a las valoradas en el currículo de la asignatura. Al final del curso, se ha comparado tanto la realización o no del ensayo como su calidad crítica, reflexiva y de redacción.

Los resultados obtenidos demuestran una relación entre los trabajos de calidad presentados voluntariamente y la nota final de la asignatura. Esto supone que la motivación intrínseca del alumno es un elemento clave para su rendimiento académico.

**PALABRAS CLAVE:** motivación, habilidades y competencias, trabajos voluntarios, resultados académicos.

## 1. INTRODUCCION

La reforma universitaria sigue siendo una asignatura pendiente para toda la comunidad educativa española. Los elevados porcentajes de abandono de los estudios superiores y las altas tasas de suspensos hacen replantear la necesidad de mejorar la asignación de recursos en la educación superior. Los cambios por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la internacionalización de las universidades han puesto en evidencia la necesidad de mejorar la situación. De hecho, el reciente informe<sup>1</sup> de expertos sobre propuestas para mejorar la calidad y eficiencia del sistema universitario español ha puesto en evidencia las condiciones para mejorar la calidad de nuestras universidades, destacando, entre otros, el hecho de que la “formación universitaria no facilita a los estudiantes españoles alcanzar un puesto de trabajo acorde con su título”. Es decir, que las universidades españolas no preparan a los jóvenes para encontrar un trabajo acorde con su titulación. Este problema imbrica con otro aún mayor de la universidad pública, que es su naturaleza de servicio público y su financiación.

Uno de los debates a nivel educativo que subyace entre muchos docentes comprometidos con su trabajo es ‘cómo enseñar’ para que los alumnos aprendan mejor y así estén mejor preparados para las exigencias de un mercado laboral cada vez más global<sup>2</sup>. Además de la problemática que surge por la definición de qué es aprender mejor, se plantean dos modelos básicos de enseñanza superior: uno basado en los conocimientos y otro basado en las competencias. El primero se fundamenta en la idea de que los alumnos deben aprender muchos contenidos de manera memorística y los profesores tienen como rol transmitir esa cantidad de contenidos. Se trabajan mucho los contenidos conceptuales y la consolidación de dichos contenidos. El segundo modelo se basa en que el alumno aprenda desde su experiencia con casos prácticos y desarrolle una serie de habilidades y competencias tales como la capacidad crítica, la comunicación oral y escrita, la resolución de problemas de la vida real. A partir de ese concepto de verosimilitud de Woods (1993), el alumno por sí mismo puede llegar a extraer el conocimiento básico de la materia de una manera indirecta, siendo el profesor un mediador en el alcance de dicho contenido. De hecho, la comprensión profunda de un conocimiento nuevo conlleva que la persona pueda asimilar dicho conocimiento y aplicarlo a situaciones nuevas de manera adecuada (Gardner, 1994). Y ese es el objetivo último de la formación universitaria, que sea útil para que los estudiantes puedan enfrentarse con garantías a las exigencias del mercado laboral, no sólo presente, sino también futuro.

Independientemente de la metodología docente empleada y de la existencia de diversas teorías que pretenden comprender los estilos de aprendizaje, muchos son los estudios que

---

<sup>1</sup> Para su consulta: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf>

<sup>2</sup> Entiéndase que los universitarios españoles, debido a la detracción del mercado laboral español, tienen que competir con otros universitarios de toda Europa para encontrar un puesto de trabajo.

señalan a la motivación como la pieza clave del aprendizaje profundo y duradero (Wooten, 1998; Hargreaves et al., 2000; Del Favero et al., 2007). El objetivo de este trabajo es analizar el impacto que los trabajos voluntarios tienen en el rendimiento académico de los alumnos. Nuestra hipótesis de partida es que los alumnos que hacen todos los trabajos voluntarios con calidad, son aquellos más motivados y, por ende, son los que, al final, obtienen mejores resultados académicos. Para ello se ha realizado un experimento con los alumnos de “Financial Accounting II” del curso 2012/13 en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid. A principio de curso se les ha planteado la elaboración de una serie de ensayos contables con la finalidad de desarrollar habilidades y competencias en materias relacionadas con las valoradas en el currículo de la asignatura. Al final del curso, se ha comparado tanto la realización o no del ensayo como su calidad de capacidad crítica, reflexiva y de redacción.

La principal contribución de este estudio es que hay una relación entre los trabajos de calidad presentados voluntariamente y la nota final de la asignatura. Esto supone que la motivación intrínseca del alumno es un elemento clave para su rendimiento académico.

A continuación se presenta la relación entre la motivación y el aprendizaje y se desarrolla la hipótesis básica a contrastar. En el apartado tercero se expone el contexto, la muestra y la metodología empleada y en el apartado cuarto los resultados y discusión. Finalmente se presentan las conclusiones principales del trabajo así como las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación.

3

## **2. LA MOTIVACION DEL ALUMNO EN EL APRENDIZAJE Y EN LOS RESULTADOS**

La motivación se puede estudiar desde muchos puntos de vista pero tiene su interés en el aspecto psicológico de activar la conducta del ser humano (García Esquivel, 2011). Hay multitud de definiciones sobre motivación (Maslow, 1954; Young, 1961; Garrido, 1995), pero el diccionario de la Real Academia de la Lengua define motivación como “la acción y efecto de motivar” y motivar como “disponer del ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo”. Si adaptamos esa definición al ámbito del aprendizaje ‘ideal’, se puede entender por motivación como la acción de animar a alguien hacia el aprendizaje significativo.

Hay múltiples teorías sobre la motivación destacando, cronológicamente, la teoría de la motivación al logro (Atkinson, 1957), la teoría atribucional (Weiner, 1974), la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y la teoría de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997). Esta última teoría es una de las más desarrolladas en la actualidad y se basa en la idea de que hay dos tipos de motivaciones: la intrínseca o propia del sujeto y la extrínseca o propia del entorno (Aguado, 2005). La motivación extrínseca tiene como finalidad aprender algo para conseguir buenos resultados académicos o eludir un suspenso. La motivación intrínseca parte de que es aquella que posee el propio sujeto, que nace de su

interés y disfrute por aprender algo. Y según los estudios del tema, aunque existe una relación entre ambas, se ha comprobado que una persona motivada intrínsecamente cuando se le recompensa, pierde el interés por dicha tarea si se le retira la recompensa (Deci y Ryan, 1985). Además, también se ha contrastado que si un estudiante tiene una alta motivación intrínseca, tiene más autoconfianza. Por lo tanto, debido a la importancia de este concepto en el aprendizaje, el objeto de estudio de este trabajo es el análisis de la motivación intrínseca.

Existen diversos instrumentos para medir la motivación. Los más utilizados son las encuestas a los alumnos, destacando el cuestionario de motivación intrínseca MSQL (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) de Pintrich et al. (1991). Se trata de un autocuestionario formado por 81 ítems valorados en escala Likert 7 (1= “no es verdad para mí” a 7= “es verdad para mí”) que comprende 15 subescalas que relaciona la motivación del alumno con sus estrategias de aprendizaje. El problema estriba en que se tarda mucho tiempo en rellenarlo y muchos alumnos están cansados o reacios a rellenar encuestas<sup>3</sup>. Para evitar este inconveniente, hemos decidido realizar un experimento que mida la motivación intrínseca de manera indirecta. Para ello hemos propuesto a un grupo de alumnos la realización de trabajos voluntarios para cada uno de los temas del programa de la asignatura. Dichos trabajos fueron propuestos sin afectar a la evaluación del alumno, es decir, que los alumnos los realizaron de manera voluntaria, por el mero hecho de aprender aspectos interesantes o controvertidos de la contabilidad financiera.

Por otra parte, además de medir la motivación intrínseca hacia la contabilidad financiera y conocer algunos factores que la podrían condicionar, nos parecería interesante relacionarla con los resultados académicos. En la literatura hay estudios que consideran que la motivación intrínseca predice adecuadamente el éxito académico (Deci and Ryan, 1985). Otros estudios señalan que los alumnos que están motivados para aprender, son los que tienen mejor rendimiento académico y un nivel más alto de conocimientos (Valle et al., 1999; 2010). Es decir, que existe una relación entre la motivación y los resultados académicos ya que el aprendizaje está relacionado con los niveles motivacionales (Weiner, 1985; Lozano Fernández et al. 2000). No obstante, la motivación no es una variable sencilla de medir, “sino un constructo influido por una amplia variedad de factores, tales como las experiencias previas, la percepción sobre la propia capacidad o competencia, las creencias de control y las atribuciones causales, los intereses e inclinaciones personales, el valor esperado, el contexto socio-cultural y familiar, etc” (Romero y Pérez, 2009, p. 2). De ahí que los estudios empíricos existentes no son concluyentes. Hay trabajos que justifican que la motivación no es suficiente para mejorar el aprendizaje del alumno (Maag, 2004). Otros incluso puntualizan que un aumento en la motivación del alumno a través de las nuevas tecnologías activas no aumenta el aprendizaje del alumno (Parkinson y Ekachai, 2002; Engum et al., 2003; Tam et al., 2009)

---

<sup>3</sup> Con el EEES los alumnos tienen que elaborar muchas encuestas, algunas de ellas de carácter voluntario. De ahí que en muchas facultades se haya prohibido explícitamente la realización de cuestionarios en las clases.

En resumen, los estudiantes motivados por aprender encuentran en las actividades un valor intrínseco y suelen abordar estrategias cognitivas más elaboradas, con un elevado grado de reflexión y de relación de conocimientos (Ames, 1992; Meece et al., 1988; Nolen, 1988; Nolen y Haladyna, 1990), lo que supone que consiguen un aprendizaje más significativo y de mayor calidad (Romero y Pérez, 2009). Este es el razonamiento básico de nuestra hipótesis:

H: Los alumnos que hacen todos los trabajos voluntarios con calidad, son aquellos más motivados y, por ende, son los que, al final, obtienen mejores resultados académicos.

Los trabajos voluntarios planteados son ensayos contables breves que tienen como objetivo desarrollar competencias tales como la reflexión crítica, el razonamiento lógico y la capacidad comunicativa escrita. Esto supondrá que los alumnos estarán más preparados para el mercado laboral ya que serán más competentes en sus puestos de trabajo.

### **3. MUESTRA Y METODOLOGÍA**

#### **a. Contexto y muestra**

El contexto del experimento es un grupo de alumnos de segundo curso de la asignatura “Financial Accounting II” del Grado de Administración y Dirección de Empresas impartido en inglés, de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) durante el curso 2012/2013. En total se trata de 58 alumnos, de los cuales el 55% eran hombres. Todos los alumnos realizaban sus estudios en la UCM de manera regular exceptuando una estudiante ERASMUS.

#### **b. Recogida de datos y metodología**

A principio de curso se les planteó a los alumnos la elaboración de una serie de ensayos contables breves con la finalidad de desarrollar habilidades y competencias en materias diferentes a las valoradas en el currículo de la asignatura. En la plataforma virtual de aprendizaje de la asignatura se expusieron las instrucciones generales. La extensión máxima de los ensayos era de dos páginas con un tipo de letra de 12 puntos. Se incidía explícitamente en el adecuado formato del texto, en la referencia de las fuentes utilizadas y, sobre todo, en la estructura del mismo (introducción y motivación del tema, objetivo, desarrollo lógico del razonamiento, comentario personal y conclusión). Para cada lección del programa, el profesor planteaba tres posibles temas, habiendo que elegir uno de ellos. La realización de la tarea también se planteó voluntaria. Como se puede observar en la Tabla 1, se trata de ensayos polémicos y/o de actualidad en el ámbito de la contabilidad financiera internacional (el concepto de resultado global, los acuerdos de armonización contable internacional, la relación de la contabilidad y la crisis económica,...).

**Tabla 1. Relación entre los temas del programa y los ensayos contables propuestos**

<b>Lecciones del programa</b>	<b>Propuesta de los ensayos contables voluntarios</b>
1) Legal framework of accounting: European and Spanish regulation	- Differences between NIC 1 and the Spanish General Accounting Plan - Norwalk agreement. Past, present and future - Concept of comprehensive income statement
2) Equity: analysis of owners' wealth	- Equity elements of comprehensive income - Examples of liquidation for losses in Spain - The reserve of revalorization in Spain: utility and evolution
3) Net income: analysis of the profit and loss account	- Sales from a long-distance country. INCOTERM - Revenues for construction companies: singularities - Application form for the Spanish income tax. how to fill in
4) Analysing non-current and current assets	- A particular case: administrative concessions - Goodwill accounting: differences between USGAAP and IFRS - Biological assets: problematic
5) Analysing provisions and contingencies	- Provisions for employee benefits with the crisis. What do they look like on the balance sheet? - Provisions for restructuring costs in the current economic crisis - Trade provisions. Are there really provisions according to IASB?
6) Analysing financial instruments	- Accounting for derivatives and the current crisis - Fair value or acquisition cost: eternal dilemma. IFRS 13 - The new IFRS 9 for financial instruments and its delay in implementation
7) Analysing leases	- A car renting contract. Differences with a car leasing contract - Leasing contract or purchase: eternal dilemma - Leaseback contract: pros and cons

Fuente: Elaboración propia.

Al final del curso, se ha evaluado tanto la realización o no del ensayo como su calidad crítica, reflexiva y de redacción. Cada ensayo se valoró de 0 a 10 puntos y se hizo la media. Cada alumno recibió un informe global de la realización de sus ensayos, destacando los aspectos débiles que deberían ser mejorados.

#### **4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Como ya se ha comentado anteriormente, el estudio se ha realizado con un grupo de alumnos de segundo curso de la asignatura "Financial Accounting II" del Grado de Administración y Dirección de Empresas impartido en inglés, de la UCM durante el curso



2012/2013. De los 58 alumnos, sólo un 22% no hizo ninguno de los trabajos voluntarios, mientras que más de la mitad (un 64%) hizo todos o casi todos (ver figura 1a). Esto supone que en la clase había un nivel de motivación intrínseca elevado.

Respecto a las calificaciones obtenidas, exceptuando cuatro casos<sup>4</sup> cuya calificación fue nula, la distribución tiene una forma acampanada tipo normal (ver figura 1b). De hecho el contraste de Kolmogorov-Smirnov no permite rechazar la hipótesis nula de normalidad ( $D = 0,151$ ;  $p\text{-valor} = 0,373$ ;  $\alpha = 0,05$ ) con una media de 0,691 y una desviación típica de 0,023.

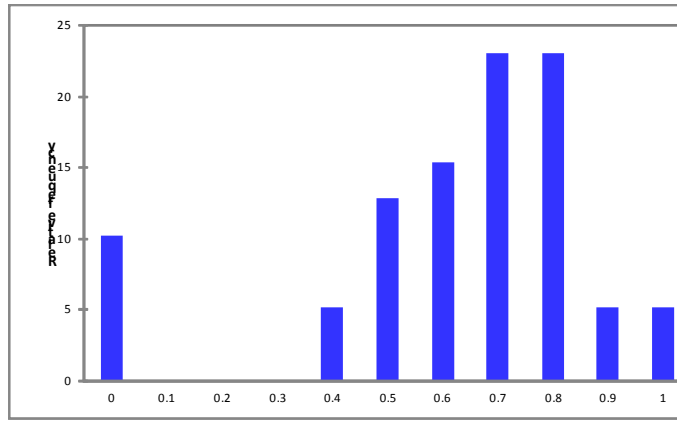
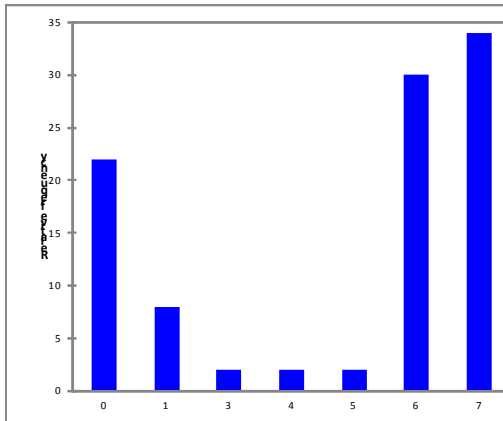


Figura 1a. Número de trabajos voluntarios realizados

Figura 1b. Calificaciones de trabajos voluntarios

7

A fin de contrastar la relación existente entre la motivación de los alumnos (medida a través de la calificación de los trabajos voluntarios) y los resultados académicos (medidos a través de su nota en el examen final de la asignatura), se calculó el coeficiente de correlación, obteniendo un valor de 0,634, lo que evidencia una correlación positiva bastante fuerte, tal y como se puede observar en la figura 2.

<sup>4</sup> Esto se debe a que los ensayos estaban vacíos o su contenido nada tenía que ver con los requisitos exigidos por el profesor.

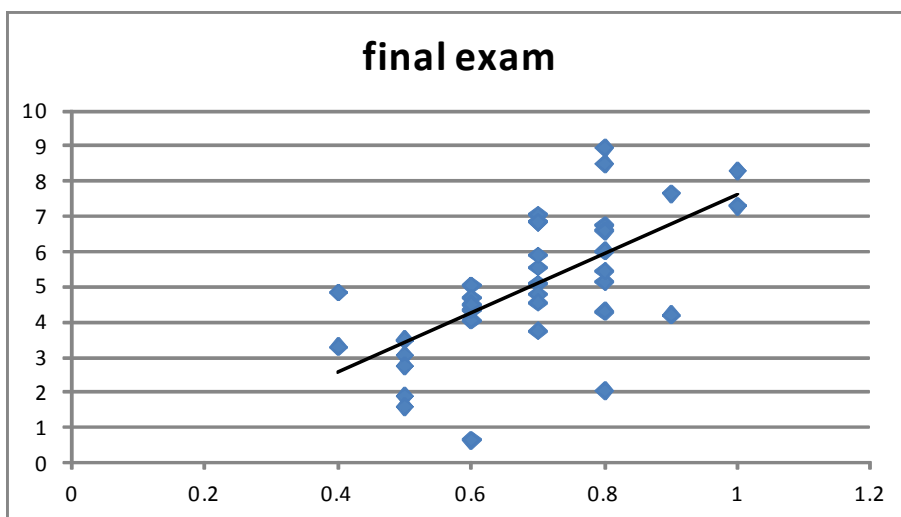


Figura 2. Gráfico de dispersión

Buscando la función de regresión con mejor ajuste se obtiene la siguiente función polinómica de orden cuatro

$$y = 754,74x^4 - 2162,3x^3 + 2258,5x^2 - 1008,3x + 165,12$$

con una bondad del ajuste de  $R^2 = 0,5$ .

El análisis de la varianza (Anova) se puede utilizar en las situaciones en las que nos interesa analizar una respuesta cuantitativa, llamada habitualmente variable dependiente, medida bajo ciertas condiciones experimentales identificadas por una o más variables categóricas (por ejemplo tratamiento, sexo), llamadas variables independientes. Cuando el análisis de la varianza no es aplicable debido a incumplimientos de las suposiciones del modelo, es necesario aplicar contrastes no paramétricos como la prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon o la prueba de Kruskal-Wallis (Cohen et al. 2000). Ambas pruebas contrastan la hipótesis nula de que k muestras cuantitativas han sido obtenidas de la misma población pero basadas en los rangos en vez de en la media de las observaciones.

La prueba de Kruskal-Wallis para la nota final de la asignatura, considerando tanto el número de trabajos voluntarios entregados como la calificación adicional obtenida, resulta significativa al 0,05 (ver tabla 1), lo que implica que la motivación extrínseca influye en la calificación final de los alumnos. Esto nos permite aceptar la hipótesis de partida. Es decir, que podemos reseñar que los estudiantes motivados por aprender y desarrollar habilidades, encuentran en las actividades voluntarias un valor intrínseco y suelen abordar estrategias cognitivas más elaboradas, con un elevado grado de reflexión y de relación de conocimientos (Ames, 1992; Meece et al., 1988; Nolen, 1988; Nolen y Haladyna, 1990), lo que conduce a un aprendizaje más significativo y de mayor calidad.

	estadístico	p-valor
Número de trabajos voluntarios	15,1733	0,01895
Calificación adicional obtenida	28,7817	0,0001586

Respecto a la nota de los alumnos considerando la evaluación continua, la prueba de Kruskal-Wallis resulta significativa tanto para la calificación adicional obtenida con los trabajos voluntarios (estadístico = 23.1381, p-valor = 0.001613) como para la nota del examen final (estadístico = 20.8704, p-valor = 0.003967), lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula de pertenencia a la misma población. Esto supone que tanto la realización de trabajos voluntarios como la nota final del examen condicionan la evaluación continua.

Ahora bien, no ha resultado significativa ninguna de las pruebas de Mann-Whitney-Wilcoxon realizadas para el sexo, lo que implica que no existen diferencias en las notas obtenidas entre hombre y mujeres.

## 5. CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio es analizar el impacto que los trabajos voluntarios tienen en el rendimiento académico de los alumnos. Con la muestra utilizada se ha demostrado empíricamente que los alumnos que hacen todos los trabajos voluntarios con calidad, son aquellos más motivados y, por ende, son los que sacan mejores notas. Esto supone que la motivación intrínseca del alumno es un elemento clave para su rendimiento académico.

Estos resultados tienen implicaciones importantes para los profesores universitarios ya que se hace imprescindible que el alumno se encuentre motivado de manera interna en el aprendizaje de la materia a impartir. La presentación de casos prácticos interesantes o de actualidad, la utilización de noticias de prensa, el uso de las nuevas tecnologías tales como videos en Internet son herramientas al alcance de los profesores y que podrían ser utilizados para aumentar dicha motivación.

Además, la realización de ensayos escritos en nuestro caso particular ha supuesto por parte del alumno un esfuerzo para desarrollar la necesidad de razonamiento crítico, síntesis y habilidad comunicativa escrita en inglés, habilidades que les serán necesarias en su vida laboral. La realización de informes o resúmenes ejecutivos en las empresas son actividades comunes en multitud de puestos de trabajos relacionados con la auditoría, consultoría y administración de empresas.

Sin embargo, este trabajo no está exento de limitaciones. La muestra es pequeña. Se requieren de nuevos estudios que ratifiquen estos resultados. Además, sólo se valoran los alumnos de una asignatura en una sola universidad y la evaluación de los trabajos se ha realizado por una sola persona, lo que añade subjetividad a las evaluaciones.

## 6. REFERENCIAS

- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ames, C. (1992) Classrooms Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Atkinson, J. K. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Del Favero, L.; Boscolo, P.; Vidotto, G. and Vicentini, M. (2007). Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of History: Do different instructional approaches affect interest in different ways? *Learning and Instruction*, 17, 635-657.
- Engum, S.A.; Jeffries, P. and Fisher, L. (2003) Intravenous catheter training system: Computer based education versus traditional learning methods. *American Journal of Surgery*, 186(1), 67-74.
- Gardner, H. (1994) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, 2. <http://www.tecnoeduka.uuuq.com/documentos/neurociencia/gardner%20howard/gardner%20-%20estructuras%20de%20la%20mente.pdf>
- García Esquivel, R. (2011) *Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar*. Trabajo Fin de Master en Intervención en Convivencia Escolar. Universidad de Almería.
- Garrido Gutiérrez, I. (1995). Motivación cognitiva y social. En Ferreras, A. (ed) *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana*. Madrid: ed. Pirámides.
- Hargreaves, A.; Earl, L. y Ryan, J. (2000) Aprendizaje y enseñanza. En “Una educación para el cambio. Reiventar la educación de los adolescentes”. Mexico: Octaedro/SEP pp. 223-251.
- Lozano Fernández, L.M.; García-Cueto, E. y Gallo Alvaro, P. (2000) Relación entre motivación y aprendizaje, *Psicothema*, 12(2), 344-347.
- Maag, M. (2004). The effectiveness of an interactive multimedia learning tool on nursing students math knowledge and self efficacy. *Cin Computers Informatics Nursing*, 22(1), 26-33.

Maslow, A. (1954) *A theory of human motivation*. En A. Maslow (Ed.), *Motivation and personality* (pp.35-57). New York and London: Harper and Row Publishers.

Meece, J., Blumenfeld, P.C. and Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523.

Nolen, S. (1988) Reasons for studying: motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.

Nolen, S. and Haladyna, T.M. (1990) Motivation and studying in high school science. *Journal of Research on Science Teaching*, 27, 115-126.

Parkinson, M.G and Ekachai, D. (2002). The Socratic method in the introductory PR course: an alternative pedagogy. *Public Relations Review*, 28(2), 167-174.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. and McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Romero Ariza, M. y Pérez Ferra, M. (2009) Motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (5), 1-13.

Tam, M.D.B.S.; Hart, A.R.; Williams, S.; Heylings, D. and Leinster, S. (2009) Is learning anatomy facilitated by computer aided learning? A review of the literature. *Medical Teacher*, 31(9), 393-396.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En Zanna, M. P. (ed.). *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.

Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C., Vieiro, P., Gómez, M.L. y Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicología*, 62, 77-100.

Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J.C. González-Pienda, A. y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution Theory*. General Learning Pross: New Jersey.

Woods, P. (1993) *Critical Events in Teaching and Learning*. Falmer Press: Londres.

Wooten, T. C. (1998). Factors influencing student learning in introductory Accounting Classes: a comparison of traditional and non-traditional students. *Issues in Accounting Education*, 13(2), 357-373.

Young, P. T. (1961). *Motivation and emotion: a survey of the determinants of human and animal activity*. New York: Wiley.

# LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DENTRO DEL MARCO DEL EEES. LOS ESTUDIOS DE CONTABILIDAD Y FINANZA EN REINO UNIDO. EL CASO DE LONDON SOUTH BANK UNIVERSITY

---

Chamizo González, Julián ([julian.chamizo@uclm.es](mailto:julian.chamizo@uclm.es))

Cano, Elisa Isabel ([elisaisabel.cano@uclm.es](mailto:elisaisabel.cano@uclm.es))

*Universidad de Castilla-La Mancha*

Valiente, Carolina

*London South Bank University*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde la Declaración de Bolonia se han venido perfilando las características y objetivos que deben cumplir y alcanzar los sistemas educativos, en base a que se adapten a las necesidades de la sociedad. El EEES propugna un sistema educativo de calidad que confluya en la obtención de unos resultados comunes acordes a los planteamientos de sostenibilidad, a la necesidad del mercado y a la evolución de la sociedad, en definitiva, propugna la obtención de profesionales capacitados en estos términos. Actualmente, nos enfrentamos a una situación de crisis generalizada, donde saber hacer y resolver problemas es un requisito de cualquier sector económico para avanzar.

Llevar a cabo un sistema educativo que cumpla con este cometido, requiere un gran esfuerzo de adaptación y aprendizaje por parte de todos los entes implicados. La Universidad en general tiene un papel relevante, al ser en ella, principalmente, en la que recae la responsabilidad de la calidad de la educación superior (Comisión Europea, 2006). También en las Agencias de Calidad, en cuanto a su papel de impulsoras y supervisoras de la educación. En España, es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) sobre quien recae la responsabilidad de la verificación de los grados con sus correspondientes procedimientos y guías (RD 1393/2007). En Gran Bretaña es la Agencia para la Garantía de Calidad en la Educación Superior (QAA) la que tiene asignada la responsabilidad de salvaguardar la calidad y el cumplimiento de los estándares mínimos de estudio establecidos en las universidades y para cada nivel de sus correspondientes grados, ofreciendo a su vez, propuestas de buenas prácticas así como informes y estudios realizados en el marco europeo.

El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credit Transfer System o ECTS), es uno de los pilares en que se apoya el EEES. Contribuye a garantizar la transparencia y a su vez, el reconocimiento académico y profesional en la UE, así como facilitar la movilidad dentro de Europa. Los créditos ECTS, están en función de las horas necesarias para la adquisición de los conocimientos, capacidades y destrezas que se espera que alcance un estudiante. En Reino Unido se utiliza los Credit Accumulation Transfer (CAT), aparentemente son equivalente a los créditos ECTS, en cuanto que garantizan la consecución de los resultados de aprendizaje, sin embargo el número de créditos y horas

por curso asignado en el EEES no coinciden con los asignados en Reino Unido (QAA, 2011), así un curso de un grado en el EEES tiene asignado 60 créditos ECTS con un equivalente en horas de entre 25 y 30 horas, en Reino Unido serían 120 créditos de 10 horas cada uno.

La docencia por aprendizaje en el marco que establece el EEES pone especial atención en los resultados de aprendizaje; en el sentido de lo que una persona conoce y es capaz de hacer y comprender al culminar un proceso de aprendizaje (Parlamento Europeo, 2008), cuyo objeto es garantizar la obtención de los profesionales competitivos que demanda el mercado. De esta forma, los resultados de aprendizaje son entendidos como el aprendizaje basado en el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes, y por tanto, tienen que estar presentes en los planes de estudio. Para garantizar que los resultados de aprendizaje son los esperados, es necesario, en primer lugar, contar con un sistema de evaluación adecuado, donde a través de las actividades evaluables se acredite la consecución de los objetivos planteados, por tanto, la evaluación tiene que ir más allá que la simple repetición de la información recibida, Allen (2000), McDonald et al. (2000) Dochy et al. (2002). Y en segundo lugar, disponer de un sistema interno de garantía de calidad que verifique la obtención de los resultados de aprendizaje (Blázquez et al, 2013), por lo que se requiere de indicadores de calidad adecuados que den información al respecto.

Los resultados de aprendizaje así entendidos, ha supuesto la modificación y adaptaciones en los planes de estudio de los países que integran el EEES, siendo el estudiante el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no es una tendencia nueva; en países como Alemania, Francia, Finlandia y el Reino Unido, los resultados de aprendizaje así entendidos se vienen utilizando con éxito desde hace tiempo. Recientemente se ha realizado un estudio donde se analizan las tendencias del desarrollo curricular en nueve países europeos (CEDEFOP, 2010). Los resultados del estudio demuestran, como en determinadas condiciones, los planes de estudios basados en los resultados de aprendizaje, pueden mejorar la formación para la incorporación al mercado laboral. Sin embargo, también se observa que en ocasiones hay disparidad en la manera de entender y aplicar determinados conceptos (resultados de aprendizajes, competencias, habilidades, métodos de evaluación) que hacen que el plan de estudios pueda ser interpretado e implementado de manera distinta en cada país.

A pesar de lo extendido que está el uso del término “resultados de aprendizaje” en los planes de estudios del EEES y las numerosas publicaciones que los mencionan y explican (Adamson et al 2010, Maher, A, 2004, ADAM, 2004, Watson, P. 2002), sin embargo, contrasta con el escaso número de publicaciones de la implantación práctica en Europa. De hecho, las experiencias con resultados de aprendizaje se limitan a unos pocos países tanto a nivel nacional como institucional. Este vacío representa un desafío para el proceso de Bolonia que hace dudar de la completa realización del EEES, es por ello que la clarificación del concepto se convierte en una necesidad (Adam, 2004).



El objetivo de este trabajo es describir la forma en que son abordados los resultados de aprendizaje, y su relación con el desarrollo de competencias y habilidades en el Grado en Contabilidad y Finanzas en Gran Bretaña. El estudio se lleva a cabo en la Facultad de Negocios de LSBU en el Grado de Contabilidad y Finanzas durante el curso 2011/12. Fundamentalmente nos interesan las habilidades que tendrán que desarrollar los especialistas en contabilidad y finanzas para el desarrollo de su profesión.

El artículo se inicia con una introducción, inmediatamente se pasa a delimitar el concepto de resultados de aprendizaje, continuando con el desarrollo de los resultados de aprendizaje en Reino Unido, y por último se presenta el estudio realizado en el Grado de Contabilidad y Finanzas de LSBU sobre los resultados de aprendizaje identificados durante el curso 2011/12.

En cuanto a las limitaciones hay que decir que no se aporta en este estudio la opinión de los estudiantes en cuanto a la consecución de estos resultados, que dejamos para la siguiente fase del estudio.

## **2. DELIMITACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LOS PLANES DE ESTUDIO**

La más conocida contribución al desarrollo de los planes de estudios basado en los resultados de aprendizaje fue la publicación de la taxonomía de objetivos cognitivos de Benjamín Bloom en 1956, más tarde actualizada por Anderson y Krathwohl (2001). La taxonomía de Bloom establece cuáles pueden ser los objetivos de aprendizaje, los cuáles nos llevan a unos resultados de aprendizaje, de esta forma señala, cómo después de realizar un proceso de aprendizaje, el estudiante debe haber adquirido nuevas habilidades y conocimientos.

Bloom divide los resultados del aprendizaje en tres grandes grupos: los resultados cognitivos, resultados psicomotores y los resultados afectivos, los primeros se centran en el conocimiento, la comprensión y las habilidades intelectuales o mentales; los resultados psicomotores, se centran en las habilidades manuales o físicas y los resultados afectivos o de actitud, se preocupan de las áreas emocionales. Según Bloom, los resultados cognitivos son los más conocidos por los docentes con seis niveles, conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, y evaluación. Siendo los resultados psicomotores y los afectivos donde se requiere un mayor esfuerzo por la novedad que suponen.

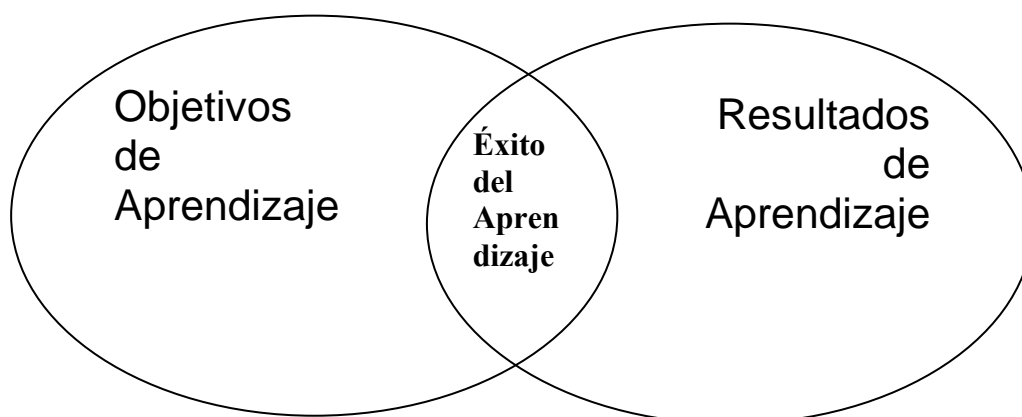
Además de estos autores hay otros (Miller,1990; Spady y Marshall,1994; Cramer,1994; Boschee y Baron, 1994; Watson, 2002; Adam, 2004) que también reconocen la aportación de los resultados de aprendizaje a los sistemas educativos. La idea que predomina en torno a resultados de aprendizaje va ligada a la concepción de competencias y habilidades, como las capacidades que el estudiante tiene que desarrollar a lo largo del proceso de aprendizaje. Podemos decir que las competencias describen la capacidad del estudiante

para aplicar los conocimientos básicos y otros aprendidos en situaciones de la vida cotidiana. De esta forma, Rauhvagers (2003) describe el término "learning outcomes" como "los resultados del estudio que se pueden obtener", relacionando estos resultados con el conocimiento, eficiencia, habilidades y competencias.

En la misma línea, Blust (1995) hace hincapié en el resultado de la educación basándose en Objetivos (OBE), donde la propia institución de educación y la comunidad en primer lugar, tienen que determinar las habilidades y conocimientos que los estudiantes deben alcanzar en los grados, siendo, a partir de ahí, cuando se desarrolla el plan de estudio, con las estrategias y los materiales necesarios para alcanzar esos objetivos.

Hay cierta confusión entre los términos objetivos y resultados de aprendizaje, identificándose en ocasiones. A este respecto, Coles (2006) señala el papel de la evaluación como rasgo diferenciador. La distinción principal entre ambos está en la evaluación del logro. Euler y Hahn (2004) también señalan la posible confusión y distinguen los objetivos de aprendizaje como los conocimientos, habilidades y competencias que el alumno debe alcanzar a través del proceso de aprendizaje; y los resultados del aprendizaje, como las competencias, conocimientos y habilidades obtenidas por el alumno a través del proceso de aprendizaje. Añade un término más "éxito del aprendizaje" que sería la evaluación entre estos objetivos y resultados, es decir, la totalidad de los conocimientos, habilidades y competencia que fueron establecidos.

Gráfico nº1 Diferencias entre objetivos de aprendizaje y resultados de aprendizaje



Fuente: Euler y Hahn (2004)

Por tanto, de acuerdo con Euler y Hahn, los objetivos de aprendizaje constituyen el primer pilar a considerar en todo plan de estudio, en el sentido que son estos los que tienen que poner de manifiesto los resultados de aprendizaje a través de la evaluación del logro.

Como queda patente, la educación basada en resultados de aprendizaje se viene empleando desde hace varias décadas. Sin embargo, es con la incorporación al EEES cuando adquiere más protagonismo en todos los planes de estudios, siendo los resultados de aprendizaje a través de los conocimientos, competencias y habilidades los que configuran el medio para garantizar el perfil profesional del graduado, sin embargo, la manera de aplicar estos criterios todavía no es homogénea.

La idea de objetivos y resultados de aprendizaje, en base a la adquisición de competencias y habilidades, se desprenden de las propuestas del EEES y por tanto, de los planes de estudios donde se aplica. Concretamente el proyecto Tuning da las pautas para el desarrollo de los planes de estudios en base a los resultados de aprendizaje, donde se describen las competencias como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio. También en las recomendaciones que da el Parlamento Europeo (2008) para configurar el marco europeo de titulación para el aprendizaje a lo largo de la vida (FHEQ), acude a los resultados de aprendizaje identificando ocho niveles, con sus pertinentes descriptores en base a los conocimientos, habilidades y competencias, correspondiendo a los estudios superiores desde el nivel 4 al 8.

### **3. CONFIGURACIÓN DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES EN EL REINO UNIDO**

5

En el Reino Unido, la taxonomía de Bloom se ve reflejada en el Informe Dearing (Comité Nacional de Investigación en Educación Superior Educación, 1997) donde se menciona, cómo las instituciones de enseñanza superior deben desarrollar en sus programas, las especificaciones referentes al grado de conocimiento y nivel de comprensión que esperan que tenga el estudiante al terminar el curso objeto del programa, proponiendo los tres grupos de resultados de aprendizaje. Además, se deja patente que los planes de estudios deben tener diseñado un entramado que permita, tanto progresar hacia niveles superiores, como moverse entre programas equivalentes, cubriendo de esta manera cualquier aspiración vocacional. Contar con diferentes niveles de elección, permite al estudiante un rol más activo en la definición de su programa personal de estudios.

El informe Dearing introduce la obligatoriedad respecto a los conocimientos básicos en todos los planes de estudios de enseñanza con independencia de los estudios cursados, estos son los referidos a la capacidad de comunicación oral y escrita, operaciones básicas matemáticas y uso de las tecnologías de la información. En relación a las habilidades relacionadas con el trabajo, se hace mención a la necesidad de insistir en el valor de la experiencia en el trabajo para desarrollar las habilidades que demandan los empleadores.

Estos planteamientos han tenido importante calado en la manera en que las instituciones de educación inglesas describen sus programas de estudio. Esto queda reflejado en los procedimientos que propone la Agencia para la Garantía de Calidad en la Educación Superior (QAA, 2011). La QAA es la encargada de ofrecer asesoramiento y apoyo a las

universidades del Reino Unido y a los estudiantes, dispone de importante documentación sobre normas y buenas prácticas para orientar en la elaboración de los planes de estudios.

En relación al cumplimiento de calidad de cada una de las titulaciones ofertadas en Reino Unido se establecen unos estándares a cumplir por las organizaciones, ya sea en escuelas de formación profesional o de educación superior (QAA, 2011). Cada titulación se corresponde con lo que se conoce como “nivel”. Por lo general, cada nivel representa grupos de titulaciones, similares respecto de los logros esperados. El Marco para las titulaciones de Educación Superior en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte (FHEQ) presenta cinco niveles, de los cuales tres son de grado (4-6) y dos de postgrado (7-8) siendo 1, 2 y 3 los niveles previos al grado. En la tabla nº1 podemos ver las diferentes titulaciones con sus correspondientes niveles FHEQ y la correspondencia con el marco del EEES.

Cada título tiene sus correspondientes descriptores que en conjunto reflejan los cinco niveles diferentes de logros intelectuales asociados a las titulaciones habituales y a los títulos que otorgan las instituciones de educación superior en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte de acuerdo a sus competencias (tabla nº 2). En concreto a los estudios de grado corresponden los niveles 4,5 y 6.

Tabla nº 1. Titulaciones en el Marco para las titulaciones de Educación Superior en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte (FHEQ) y su correspondencia con el EEES (EHEA)

	1	2	3	4	5
HE qualifications as set out in the FHEQ	FHEQ level	Minimum credits*	Minimum credits at the level of the qualification	FQ-EHEA cycles	ECTS credit ranges from the FQ-EHEA
PhD/DPhil	8	Not typically credit-rated		Third cycle (end of cycle) qualifications	Not typically credit-rated
Professional doctorates (only if credit based) (eg EdD, DBA, DClinPsy)**		540	360		
Research master's degrees (eg MPhil, MLitt)	7	Not typically credit-rated		Second cycle (end of cycle) qualifications	The minimum requirement is 60 ECTS credits; however a range of 90-120 ECTS credits is more typical at second cycle level
Taught MPhil		360	240		
Taught master's degrees (eg MA, MSc, MRes)		180	150		
Integrated master's degrees (eg MEng, MChem, MPhys, MPharm)***		480	120		
Postgraduate diplomas		120	90		
Postgraduate Certificate in Education (PGCE)		60	40		
Postgraduate certificates		60	40		
Bachelor's degrees with honours (eg BA/BSc Hons)		360	90	First cycle (end of cycle) qualifications	180-240 ECTS credits
Bachelor's degrees		300	60		
Professional Graduate Certificate in Education (PGCE)****	6	60*****	40		
Graduate diplomas		80	80		
Graduate certificates		40	40		
Foundation Degrees (eg FdA, FdSc)	5	240	90	Short cycle (within or linked to the first cycle) qualifications	approximately 120 ECTS credits
Diplomas of Higher Education (DipHE)		240	90		
Higher National Diplomas (HND)		240	90		
Higher National Certificates (HNC)*****	4	150	120		
Certificates of Higher Education (Cert HE)		120	90		

Fuente: QAA, 2011

Tabla nº 2 Descriptores del marco de cualificaciones del EEES

	Conocimientos	Destrezas	Competencia
	En el MEC, los conocimientos se describen como teóricos y/o prácticos	En el MEC, las destrezas se describen como cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos)	En el MEC, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía
Nivel 4 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 4:	Conocimientos fácticos y teóricos en contextos amplios en un campo de trabajo o estudio concreto	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones a problemas específicos en un campo de trabajo o estudio concreto	Ejercicio de autogestión conforme a consignas definidas en contextos de trabajo o estudio generalmente previsibles, pero susceptibles de cambiar. Supervisión del trabajo rutinario de otras personas, asumiendo ciertas responsabilidades por lo que respecta a la evaluación y la mejora de actividades de trabajo o estudio
Nivel 5 (*) Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 5:	Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos	Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos	Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles. Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno
Nivel 6 (**) Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 6:	Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios	Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio	Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles. Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos
Nivel 7 (***) Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 7:	Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento o investigación originales. Conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación o innovación, con vistas al desarrollo de nuevos conocimientos y procedimientos, y a la integración de los conocimientos en diversos campos	Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos. Asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos
Nivel 8 (****) Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 8:	Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes	Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo sustanciales y acreditados respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación

Compatibilidad con el marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior

El marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior prevé descriptores para los ciclos de enseñanza.

Cada descriptor de ciclo ofrece una declaración genérica de las expectativas en materia de realizaciones y habilidades habitualmente asociadas con las cualificaciones que representan el fin de ese ciclo.

(\*) El descriptor para el ciclo corto de la educación superior (dentro del primer ciclo o vinculado a él), elaborado en el contexto de la iniciativa conjunta a favor de la calidad en el marco del proceso de Bolonia, corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 5 del MEC.

(\*\*) El descriptor para el primer ciclo del marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior acordado por los ministros responsables de la educación superior en la reunión celebrada en Bergen en mayo de 2005 en el marco general del proceso de Bolonia corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 6 del MEC.

(\*\*\*) El descriptor para el segundo ciclo del marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior acordado por los ministros responsables de la educación superior en la reunión celebrada en Bergen en mayo de 2005 en el marco general del proceso de Bolonia corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 7 del MEC.

(\*\*\*\*) El descriptor para el tercer ciclo del marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior acordado por los ministros responsables de la educación superior en la reunión celebrada en Bergen en mayo de 2005 en el marco general del proceso de Bolonia corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 8 del MEC.

A su vez cada nivel tiene asignado un número de créditos (Credit Accumulation and Transfer System (CATS) que garantiza alcanzar los resultados de aprendizaje. Por lo tanto, una licenciatura con honores en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, con un volumen total de al menos 360 créditos, equivalen entre 180-240 créditos ECTS, siempre que los resultados del aprendizaje sean coherentes con el correspondiente descriptor del EEES. Integrando el equivalente al Grado de maestría alcanzaría 480 créditos, de los cuales 120 créditos corresponden al nivel 7, y equivale a 60 créditos ECTS de segundo ciclo. En la tabla nº1 podemos ver las equivalencias por niveles con los créditos ECTS y CAT.

### **3.1 Resultados de aprendizaje en los estudios de Contabilidad según la QAA**

Según la QAA (2007) en el Reino Unido los estudios de Grado en el área de Contabilidad (“Degree in the subject area of Accounting”) suelen tener denominaciones similares a 'Accountancy', 'Accounting', 'Accounting and Finance' o 'Accounting and Financial Management', cuya traducción en español podría ser “Contabilidad, Contabilidad y Finanzas y Dirección Financiera y Contabilidad”; en las áreas de Economía y Contabilidad el término “Finanzas” está restringido al estudio de la gestión de fondos. Los términos de Contabilidad y Finanzas suelen estar relacionados entre sí y cualquier estudio de Grado en el Reino Unido que contenga una de las dos materias suele contener algo de la otra, de igual manera que sucede en España.

Para la obtención de un título de educación superior, como es el Grado en Contabilidad y Finanzas, los resultados de aprendizaje deben dar respuesta a los descriptores para ese nivel. La QAA (2007) establece de forma genérica para los estudios de Contabilidad los niveles 4, 5 y 6, en los que se enmarca los grados en Contabilidad y Finanzas (BAAF), una serie de resultados mínimos consistentes en demostrar por parte del estudiante que se poseen los conocimientos y comprensión básicos del contexto en el que se desenvuelve la contabilidad, estos resultados se entienden conseguidos cuando el estudiante:

- Tiene la habilidad para manejar y aplicar el lenguaje técnico-contable actual a la práctica de la contabilidad, en situaciones sencillas partiendo de datos facilitados al efecto.
- Es capaz de emplear los conocimientos técnicos en situaciones sencillas y estructuradas, para un nivel básico y conforme a la normativa, registrar transacciones económicas, preparar adecuadamente los estados contables y/o realizar el análisis financiero de una empresa.
- Conoce y comprende la teoría y la realidad de la práctica de la contabilidad, de la gestión financiera, del riesgo y de los mercados de capitales.
- Posee las habilidades cognitivas genéricas, requeridas de forma transversal en un nivel básico.

### **4. El Grado de Contabilidad y Finanzas en Reino Unido. El caso de la London South Bank University (LSBU)**

Los estudiantes del Reino Unido al finalizar sus estudios de secundaria u otros equivalentes pueden optar por una de sus universidades. Tienen como condición necesaria, reunir una serie de requisitos, que podrán variar dependiendo de la universidad

de destino, siendo frecuente el sistema de asignación de puntos a las calificaciones (UCAS, 2012) junto con algún requisito más impuesto por la universidad de destino.

En 2011, Reino Unido contaba con 302 instituciones de educación superior, de las cuales ofrecían estudios de Administración y Dirección de Empresas 234, de estas últimas el 17,1 % están localizadas en Londres. Sólo en esta ciudad, en 2011, se presentaron más de 65.000 solicitudes para los estudios de Administración de Empresa, aceptándose el 16,3%, ocupando el primer puesto en cuanto a solicitudes aceptadas (tabla nº 3).

**Tabla nº 3. UCAS solicitudes y aceptaciones en estudios superiores 2011**

JACS2 Subject Group	G Greater London					Total UK				
	Solicitudes		Aceptaciones		Accept/Solic	Solicitudes		Aceptaciones		Accept/Solic
	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	
Group N Business & Admin studies	65.293	12,83%	10.627	13,39%	16,28%	330.056	11,59%	61.484	12,50%	18,63%
Group W Creative Arts & Design	79.244	15,57%	10.381	13,08%	13,10%	303.204	10,65%	53.258	10,82%	17,57%
Group B Subjects allied to Medicine	70.542	13,86%	7.871	9,91%	11,16%	369.575	12,98%	48.023	9,76%	12,99%
Group C Biological Sciences	27.994	5,50%	5.141	6,48%	18,36%	228.104	8,01%	40.227	8,18%	17,64%
Group L Social Studies	46.060	9,05%	6.121	7,71%	13,29%	245.008	8,61%	40.225	8,18%	16,42%
Group G Mathematical & Comp Sci	28.695	5,64%	5.666	7,14%	19,75%	145.173	5,10%	29.265	5,95%	20,16%
Group H Engineering	24.529	4,82%	4.475	5,64%	18,24%	140.897	4,95%	26.022	5,29%	18,47%
Group M Law	25.562	5,02%	4.233	5,33%	16,56%	122.787	4,31%	22.768	4,63%	18,54%
Y Sciences combined with social sciences or arts	12.229	2,40%	2.511	3,16%	20,53%	104.075	3,66%	19.797	4,02%	19,02%
Group F Physical Sciences	9.749	1,92%	1.860	2,34%	19,08%	99.305	3,49%	18.464	3,75%	18,59%
Group X Education	11.966	2,35%	2.470	3,11%	20,64%	95.679	3,36%	17.136	3,48%	17,91%
Group V Hist & Philosophical studies	10.317	2,03%	1.981	2,50%	19,20%	82.988	2,91%	15.092	3,07%	18,19%
Y Combined arts	9.884	1,94%	1.700	2,14%	17,20%	70.125	2,46%	12.778	2,60%	18,22%
Other studies	86.818	17,06%	14.351	18,08%	16,53%	510.036	17,91%	87.491	17,78%	17,15%
<b>Total</b>	<b>508.882</b>	<b>100,00%</b>	<b>79.388</b>	<b>100,00%</b>	<b>15,60%</b>	<b>2.847.012</b>	<b>100,00%</b>	<b>492.030</b>	<b>100,00%</b>	<b>17,28%</b>

Fuente: UCAS 2012. Elaboración propia.

10

El estudio que presentamos sobre los resultados de aprendizaje en Reino Unido se lleva a cabo en Londres en la Facultad de Negocios de LSBU en el Grado de Contabilidad y Finanzas durante el curso 2011/12. Para este estudio se ha utilizado por un lado, información general sobre la normativa al respecto existente en Reino Unido, y por otro, documentación disponible en la web de esta facultad ([www.lsbu.ac.uk](http://www.lsbu.ac.uk)) como los planes de estudio o las guías docentes y documentación del EEES.

LSBU contó en su conjunto con un total de más de 24.000 solicitudes con casi 3.900 aceptaciones. Esta universidad está integrada por cuatro facultades, Arte y Humanidades (Arts and Human Sciences), Ingeniería, Ciencias y Medio Ambiente (Engineering, Science and The Built Environment) y Salud y Servicios Sociales (Health and Social Care) y Negocios (Business). Nos centraremos en la Facultad de Negocios, donde confluyen diferentes áreas de conocimientos organizadas en departamentos, Contabilidad y Finanzas (Accounting and Finance), Estudios de Negocios (Business Studies), Informática (Informatics) y por último Gestión (Management).

Todos estos departamentos trabajan para el desarrollo de los diferentes grados, agrupados en torno a tres especialidades, Contabilidad y Finanza que recoge enseñanzas de Contabilidad y Finanzas; Negocios, donde estarían los estudios de Gestión y Márketing y,



enseñanzas de Computación e Informática que incluye entre otras enseñanzas, las relacionadas con las TIC aplicadas a la empresa.

#### **4.1 Organización del grado en LSBU**

El Grado en contabilidad y finanzas tiene como denominación BA (Hons) Accounting and Finance (BAAF) con una duración de tres años organizado en niveles (4,5 y 6) y con 360 créditos (CAT). Cada crédito CAT equivale a 10 horas, de las cuales el 26% son horas presenciales y el resto recoge el trabajo privado del estudiante. Dependiendo del nivel donde se termina puede tener diferentes certificaciones. El nivel de partida es el cuatro con un módulo doble de 40 créditos y cuatro módulos individuales de 20 créditos cada uno. En este nivel se dan los conocimientos básicos de contabilidad y de negocios. El nivel 5 está basado en dos módulos dobles de 40 créditos y dos módulos individuales de 20 créditos cada uno. Estos módulos se imparten a lo largo de todo el año académico. El nivel 6 está basado en tres módulos dobles de 40 créditos cada uno.

Las asignaturas que conforman este grado están enfocadas fundamental a desarrollar las competencias y habilidades que requiere un profesional del ámbito de negocios especialista en contabilidad, tal y como demanda el mercado, de hecho, hay asignaturas que complementan el enfoque laboral como Employability Skills for Accountants y Professional Accountant in Business. La capacidad laboral, junto a las demás capacidades y habilidades señaladas anteriormente, se exigen como capacidades demostrables a través del sistema de evaluación de las actividades realizadas. A este respecto, hay que añadir, que estos estudios de especialidad contable, como es tradición en Reino Unido, pueden contar con la acreditación de alguna asociación profesional del ramo, en este caso cuenta con la de la Association of Certified Accountants (ACCA), por tanto, a la vez que el estudiante consigue su grado, también puede ser acreditado como especialista en contabilidad por esta asociación de reconocido prestigio profesional y muy valorado por las empresas (LSBU,2012). Concretamente en el Grado de Contabilidad y Finanzas, se contempla la exoneración de algunas asignaturas, si el estudiante ha completado con éxito determinados exámenes de la ACCA.

#### **4.2 Modelo de resultados de aprendizaje**

El modelo que sigue el Grado de Contabilidad y Finanzas en LSBU (BAAF-LSBU) se basa en una previsión inicial de los logros a obtener, a partir de unos objetivos específicos, establecidos en base a la obtención de unos resultados de aprendizaje previstos, y de una planificación de actividades orientada a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de las habilidades profesionales y, sujeto a la pertinente evaluación. Sin embargo, la confirmación del logro de los resultados de aprendizaje del estudiante, se produce una vez que ha realizado el proceso de enseñanza-aprendizaje y es capaz de evidenciar la consecución de los mismos a través de determinadas actividades de evaluación. La contrastación entre lo planificado y la realidad permite actuar en la mejora de la

planificación de actividades del próximo curso, y por consiguiente, la posible revisión de los objetivos y resultados de aprendizaje, ajustando las actividades y la estrategia de evaluación a los objetivos que se persiguen en cada curso académico. Para este cometido, se prevén una serie de mecanismos como son los referidos a:

- Informe del consejo de planificación académica
- Informe de los responsables de unidad y responsables de área
- Acta de las juntas de evaluación
- Revisión trianual de las diferentes materias
- Evaluación de los cuestionarios realizados a los estudiantes
- Informe de los examinadores externos
- Cumplimentación de informes y revisiones de las indicaciones recibidas por la QAA

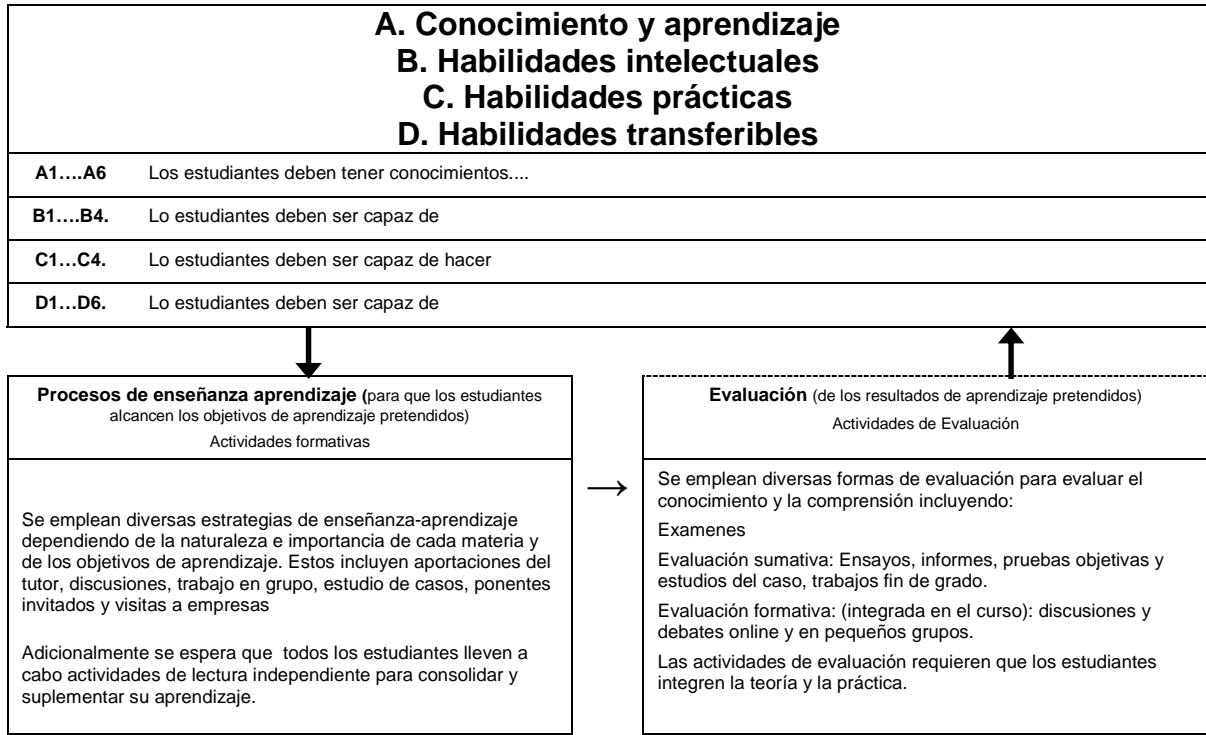
Los objetivos académicos del Grado no sólo van ligados a la adquisición de los conocimientos propios de esta especialidad, sino que conllevan el desarrollo de una serie de habilidades generales que, sin las cuales se considera insuficiente la consecución de éstos. Concretamente los objetivos que se marcan en el Grado de Contabilidad y Finanzas de LSBU para ser un profesional competente son los referidos a:

- Ofrecer estudios que permitan el desarrollo académico, profesional y personal, mediante los conocimientos y habilidades necesarios para su carrera profesional.
- Mantener un ambiente de aprendizaje que estimule el entendimiento del contenido de la contabilidad y produzca el desarrollo del pensamiento independiente y la reflexión crítica.
- Producir graduados y contables cualificados para desempeñar puestos en diferentes sectores de la industria, comercio, el sector público, así como ejercer la profesión de forma independiente, para el beneficio de comunidades locales, nacionales e internacionales.
- Posibilidad de acreditación por ACCA. Esto implica el reconocimiento por parte de las asociaciones profesionales y de las empresas.

Estos objetivos, se materializan en la obtención de cuatro bloques de resultados de aprendizaje: conocimiento y aprendizaje, habilidades intelectuales, habilidades prácticas y habilidades transferibles. Para la consecución de éstos, se establece un sistema donde los resultados de aprendizaje están supeditados a la realización y superación de una serie de

actividades evaluables que garantizan el cumplimiento de dichos resultados de aprendizaje, como vemos en la figura nº 1.

**Figura nº 1 Modelo de resultados de aprendizaje**



13

#### 4.2.1 Resultados de aprendizaje. Conocimiento y aprendizaje y su evaluación.

A través del bloque de resultados de aprendizaje “conocimiento y aprendizaje” en cada asignatura se detallan los conocimientos que se espera que el estudiante adquiera al final del curso. Este bloque de resultados de aprendizaje se subdivide a su vez en cinco apartados, codificados con la letra A.

**Conocimiento y aprendizaje en LSBU**

A1	Conocimiento y comprensión del contexto en que opera la contabilidad a nivel básico.
	- El entorno social y legal
	- La profesión de contable
	- Empresas con forma societaria y empresas individuales
A2	Conocimiento y comprensión de la mayoría del lenguaje técnico actual y la práctica de la contabilidad en Reino Unido
	- La adopción de las normas internacionales de información financiera (IFRS)
	- Reconocimiento, medición y revelación de ingresos, gastos, activos y pasivos en los estados financieros
	- Impuestos y su impacto en las empresas y sus empleados
	- Contabilidad directiva
- La auditoría de estados financieros	
A3	Conocimiento y comprensión de algunas de las prácticas y terminología de la contabilidad.
	- Reglas alternativas de reconocimiento de ingresos
	- Enfoques alternativos de la contabilidad directiva para el control y la toma de decisiones.
A4	Conocimiento y comprensión de teorías contemporáneas y evidencia empírica que tenga que ver con la contabilidad y la capacidad de evaluar críticamente ese tipo de teorías
	- La contabilidad y la empresa
	- Aspectos sociales de la contabilidad
	- El debate de la armonización
A5	Conocimiento y comprensión de las teorías y evidencias empíricas relativas a la gestión financiera, el riesgo y la operación de los mercados de capitales.
	- Gestión del fondo de maniobra
	- La función y el entorno de la gestión financiera.
	- Fuentes de financiación y estrategia financiera

Fuente: LSBU 2012.

Estos resultados de aprendizaje conllevan una estrategia de enseñanza-aprendizaje y evaluación, que consiste en primer lugar, en la adquisición de destrezas para que el estudiante haga lo que se espera de él, esto se consigue con el correspondiente entrenamiento, mediante actividades formativas (conferencias, seminarios, cursos y actividades complementarias de aprendizaje ej. discusión en grupos, talleres, etc.) Además los alumnos deben realizar un aprendizaje independiente que les permita complementar, consolidar y ampliar lo que se enseña / aprende.

En segundo lugar, nos referimos a la medición del resultado de aprendizaje, que consiste en la evaluación formativa de una serie de actividades, a las que se aplicará una ponderación. La obtención de los resultados de aprendizaje en un nivel aceptable supone que desde cada asignatura se evaluará una serie de actividades, que pueden consistir en

presentaciones orales, así como mediante evaluaciones acumulativas durante el curso o a través de exámenes escritos. También se puede incluir valoraciones de tipo informal del conocimiento, mediante discusiones, trabajos en grupo y presentaciones.

#### 4.2.2 Resultados de aprendizaje. Habilidades intelectuales

En el bloque de habilidades intelectuales, intervienen diferentes competencias entre las que se mencionan: pensamiento crítico, pensamiento analítico, pensamiento sistémico y reflexivo. Todo esto implica que el estudiante tiene que ser capaz de enfrentarse a situaciones y problemas que requerirán de un análisis, donde se puedan dar diferentes puntos de vista, y tendrá que ser capaz de posicionarse en base a un argumento lógico. Como dice Facione (2007) las estrategias cognitivas vinculadas al pensamiento crítico son la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y autorregulación. En este sentido, el resultado de aprendizaje “habilidades intelectuales” identificado con la letra B en la LSBU se subdivide en:

- B1 Demostrar las habilidades para evaluar críticamente los argumentos y evidencias.
- B2 Demostrar la habilidad de analizar y obtener conclusiones razonadas que tengan que ver con problemas estructurados, y en menor medida no estructurados, de un conjunto de datos proporcionados y de otros que tienen que ser adquiridos por el estudiante, ej. adquisición, análisis y evaluación crítica de los datos cualitativos y cuantitativos en relación a cuestiones de gestión financiera.
- B3 Poner de manifiesto y ejercitar la capacidad de enjuiciamiento frente a diferentes datos, atendiendo al propósito buscado y a los destinatarios de la información.
- B4 Demostrar la capacidad para el aprendizaje independiente y autónomo, y también desarrollo personal a través de la profunda reflexión.

Estos resultados de aprendizaje requieren de una fuerte motivación hacia la reflexión para dar una respuesta lo más adecuada posible. La metodología de enseñanza que se aplica tiene en cuenta todas estas competencias, por lo que se acude a diferentes generadores de pensamiento crítico, como el aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas.

El análisis y las habilidades de resolución de problemas se desarrollan a través de ejemplos y asistencia a seminarios. El trabajo realizado de forma presencial y/o autónoma es revisado regularmente ofreciéndose la correspondiente retroalimentación.

En cuanto al logro de resultados, las habilidades intelectuales son evaluadas en diferentes exámenes. Mientras los estudiantes progresan a lo largo del curso, los métodos de evaluación reflejarán como los estudiantes presentan una mayor autonomía en su aprendizaje, refinan sus habilidades intelectuales, y enfocan su trabajo de una manera más crítica y concienzuda.

#### 4.2.3 Resultados de aprendizaje. Habilidades prácticas

Los resultados englobados en habilidades prácticas, están relacionados con competencias referidas al pensamiento analítico, pensamiento creativo o el pensamiento reflexivo, cuyo objeto es facilitar información útil para la resolución del problema o el estudio de alguna situación. En LSBU este grupo de resultados de aprendizaje “habilidades prácticas” designado con la letra C, se subdivide en las siguientes cuatro habilidades:

C1	Demostrar las siguientes habilidades específicas:
	- Técnicas generalmente aceptadas para registrar, analizar, clasificar y resumir transacciones financieras para entidades de negocios.
	- La preparación de estados financieros en una forma adecuada para el propósito deseado.
	- El análisis de las operaciones empresariales, ej. el uso de técnicas de contabilidad de gestión en tomas de decisiones de gestión y de medida de ejecución actuación.
	- Análisis y proyecciones financieras, ej. el análisis de ratios financieros, elaboración de presupuestos y análisis del valor actual de los flujos de caja.
C2	Demostrar la capacidad de localizar, extraer y analizar datos de múltiples fuentes, incluyendo el reconocimiento y referencia de esas fuentes.
C3	Demostrar la habilidad de manejar datos numéricos financieros y de otro tipo y apreciar conceptos estadísticos a un nivel apropiado, ej. el uso de métodos cuantitativos en la toma de decisiones en un entorno financiero y preparar información para el control de gestión y la toma de decisiones.
C4	Poner de manifiesto la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación, analizando y comunicando información cualitativa y cuantitativa, ej. a través del uso de un software procesador de textos, hojas de cálculo, software de presentaciones como Ms PowerPoint, internet e información online o bases de datos generales y de referencia y CD-ROMs multimedia.

Las habilidades prácticas son desarrolladas a lo largo de los programas de aprendizaje por los diferentes módulos gracias a la combinación de clases magistrales, seminarios, sesiones prácticas en la sala de ordenadores y aprendizaje basado en problemas. Todos los nuevos estudiantes son instruidos en cómo localizar y usar los recursos disponibles, incluyendo libros de referencia, bases de datos y revistas on-line. También son animados a usar paquetes de aprendizaje on-line accesible dentro y fuera del campus, diseñado para ayudar a los estudiantes a desarrollar las ya mencionadas habilidades. Un ejemplo de esta estrategia es el uso de la base de datos FAME (análisis financiero hecho fácil) que da a los estudiantes acceso a los resultados de los primeros 1.7 millones de empresas inglesas e irlandesas de los últimos diez años mostrando las cuentas anuales y otra información útil.

Las habilidades prácticas son básicamente evaluadas mediante presentaciones, e informes de trabajo en grupo y, a veces, a través de exámenes escritos (LSBU, 2012).

#### 4.2.4 Resultados de aprendizaje. Habilidades transferibles

Dentro de las habilidades transferibles, se trabajan diferentes competencias entre las que están: trabajo en grupo, automotivación, competencia orientada al logro, comunicación interpersonal o adaptación al entorno. Este grupo de resultados de aprendizaje “habilidades prácticas” en la LSBU se identifica con la letra D que a su vez se subdivide en seis como vemos a continuación:

17

D1	Trabajo en grupo: trabajar en equipo eficazmente incluyendo presentaciones orales y escritas, así como otras habilidades personales, como la eficacia en la negociación, en la resolución de conflictos y motivación.
D2	Recursos de aprendizaje: habilidades de cálculo y TIC.
D3	Autoevaluación: autorreflexión sobre el trabajo realizado buscando la mejora continua.
D4	Resolución de problemas: en todo tipo de contextos.
D5	Desarrollo personal: conseguir las habilidades necesarias para alcanzar el desarrollo profesional y gestionar su aprendizaje apropiadamente, manifestando la capacidad para reflexionar sobre experiencias y desarrollar estrategias de mejora.
D6	Comunicación: participar con confianza en la comunicación académica, oral y escrita, informando con claridad y de manera competente

Las habilidades transferibles se desarrollan a través de seminarios y talleres con pequeños grupos de discusión, presentaciones por parte de los estudiantes y casos prácticos. En cuanto a la medición de los resultados, las habilidades transferibles se evalúan a través de una serie de actividades que pueden consistir en pruebas escritas y orales, individuales y de grupo, estudios de casos, ejercicios o/y presentaciones. Estas competencias se desarrollan a lo largo de todo el Grado por diferentes asignaturas. Por ejemplo, el uso de TIC está cubierto en Informática de Sistemas de Contabilidad en el nivel 4. Las presentaciones orales se utilizan en Tributación en el nivel 5.

En la siguiente matriz (Gráfico nº 2) recoge la información sobre el Grado en Contabilidad y Finanza de LSBU en relación a la contribución por niveles a la consecución de los resultados de aprendizaje. Cada nivel se compone de una serie de asignaturas, donde confluyen el conocimiento y aprendizaje, las habilidades intelectuales, las habilidades prácticas y las habilidades transferibles, de tal forma que podemos ver cómo se llevan a cabo el desarrollo de las competencias. En cada una de las asignaturas se indica el estado de la misma, respecto al desarrollo (D), enseñanza (T) o la evaluación (A) de las mismas y por tanto, cómo se contribuye a generar los resultados de aprendizaje previstos. Si nos fijamos en la materia marcada, “Introducción a la Contabilidad de Gestión” (Intro to Management Accounting) impartida en 1º, vemos como se enseñan, desarrollan o evalúan las competencias que contribuyen a la consecución de los resultados de aprendizaje desde esta asignatura.

Todo esto es volcado en informes y a través de los mecanismos de control antes citados, se facilita el seguimiento del desarrollo de las competencias, y por tanto, permitiendo la mejora continua, y la adaptación a la realidad y a la estrategia de la universidad en cada momento.



Conocimiento y aprendizaje	Habilidades intelectuales	Habilidades prácticas	Habilidades transferibles
----------------------------	---------------------------	-----------------------	---------------------------

APPENDIX 3 – BA (HONS) ACCOUNTING & FINANCE - MAP OF LEARNING OUTCOMES

T = Taught (Enseñado)

D = Developed (Desarrollado)

A = Assessed (Evaluado)

Unit Title	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	D5	D6
<b>Level 1</b>																			
Intro to Accounting	TDA	TDA	TDA	TDA	TD	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	D	TDA	TDA	D	TDA	D	TDA
Prof & Interpersonal Skills	TDA					TD		TDA	TDA		TDA		D	D	D	TDA	TDA	TDA	TDA
Business Economics	TDA					TDA	D	TD	TDA		TDA	D	D	D	D	D	TDA	D	TDA
Numeracy & IT						TD	D	TD	TDA		TDA	TDA	TDA	D	TDA	D	TDA	D	TDA
Financial Accounting	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	D	TDA	TDA	D	TDA	D	TDA
[REDACTED]																			
Systems						TD	D	TD	TD	TD	TD	TD	TD	D	TDA	D	TDA	D	TDA
Business Organisation	TDA					TDA	D	TDA	TDA		TDA		D	D	D	TD	TDA	TDA	TDA
<b>Level 2</b>																			
Corporate & Business Law 1	TDA					TDA	TDA	TDA	DA		TDA		TDA	D	TDA	D	TDA	D	TDA
Corporate & Business Law 2	TDA					TDA	TDA	TDA	DA		TDA		TDA	D		D	TDA	D	TDA
Adv Man Accounting 1	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	DA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	D	TDA	D	TDA
Adv Man Accounting 2	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	TDA	DA	TDA	TDA	TDA	TDA	D	TDA	D	TDA	D	TDA

## CONCLUSIONES

El Plan de estudio de LSBU da respuesta a los planteamientos del EEES, basado en el aprendizaje y evaluación en competencias, con la pertinente consecución de los resultados de aprendizaje, estando en consonancia a su vez con los principales propósitos de la FHEQ, en el sentido de ofrecer puntos de referencia para establecer y evaluar los estándares académicos para las instituciones de educación superior y sus examinadores externos. Ayudar a la identificación de potenciales itinerarios de progreso, especialmente en el contexto de la formación continua, proporciona una comprensión compartida y común de las expectativas asociadas con la titulación.

La estrategia de aprendizaje que siguen los estudios de grado en Contabilidad y Finanza de LSBU está orientada a la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias y habilidades contables y financieras aplicables a las empresas. El desarrollo de estas competencias se evidencian a través de un sistema de evaluación, que tiene por un lado el propósito de medir el aprendizaje de los estudiantes, las habilidades y la comprensión, y por otro, contribuir a fomentar ese aprendizaje, a través de mecanismos de retroalimentación y de animar a los estudiantes a la reflexión, así como reconocer y mejorar sus logros dentro de cada área de conocimiento necesarios para la toma de decisiones en la empresa.

Los mecanismos de control de calidad permite llevar un seguimiento continuado del grado desde los diferentes ámbitos de la enseñanza-aprendizaje, actualizando los resultados de aprendizajes según las necesidades y problemas que se vayan dando. Para ello los programas están sometidos a revisión y ajustes periódicos para garantizar que los objetivos y resultados de aprendizaje se mantienen actualizados y acordes con las estrategias de la universidad y de la organización profesional.

Los planes de estudios españoles están adaptados al modelo basado en los resultados de aprendizaje, sin embargo, se observa que a veces hay confusión en la utilización de los términos, además hay pocos estudios que indiquen cómo se garantiza la obtención de los resultados de aprendizaje, por este motivo consideramos que este estudio puede contribuir a la mejora en la aplicación de los modelos basados en los resultados de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

Adam, Stephan. 2004. "Using learning outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels". Paper presented at the UK Bologna Conference on July 1-2, 2004. Heriot-Watt University, Edinburgh. [http://www.aic.lv/ace/ace\\_disk/Bologna/Bol\\_semin/Edinburgh/S\\_ADam\\_back\\_pap.pdf](http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/S_ADam_back_pap.pdf) (accessed on line on January 3, 2013).

Adamson, L.; Becerro M.; Cullen, P.; González-Vega, L.; Sobrino, J.J.; Ryan, N. (2010) Quality Assurance and Learning Outcomes . European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Allen, D., Ed. (2000). La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. Barcelona, Paidós.

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (eds.) (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

Blázquez, J.J.; Chamizo, J.; Cano, E.I.; Gutiérrez, S. (2013). Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil (en prensa) Revista de educación.

Bloom B (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York; Toronto: Longmans, Green & Co.

Blust, A (1995). News & Views, March 1995.

Boschee, F. and Baron, M.A (1994). OBE: Some answers for the uninitiated. Clearing House, 67 (March/April), 193–96.

Cedefop (2009). The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe. Luxembourg: Publications Office (Cedefop Reference series; 72). Available from Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/525/3054\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/525/3054_en.pdf)

CEDEFOP (2010). Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Accessed online 15/03/2013 at [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506_en.pdf)

Coles, Mike (2006). A review of international and national developments in the use of qualification frameworks. Working paper – Knowledge Sharing series. Available from Internet:

[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/\\$File/SCAO6NYL38.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/$File/SCAO6NYL38.pdf) [cited 9.1.2009].

Cramer, S (1994). Outcomes and Outcome Based Education in Wisconsin. Midwestern Education Research Association Annual Meeting Chicago, IL. October 13, 1994.

Dearing R., (1996) Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education (London, DfEE Publications centre). <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>

Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: Una Nueva Era de Evaluación. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, 2, 2, 13-29.

Euler, Dieter; Hahn, Angela (2004). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt.

European Parliament/Council. 2008. Recommendation of the European Parliament and of the Council 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. In Official Journal of the European Union, C 111, 6.5.2008, p. 1-7. Available at: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_en.pdf) QAA. The Quality Assurance Agency for Higher Education (2007) *Accounting 2007*. Subject benchmark statement. ISBN 978 1 84482 672 1

European Parliament; Council of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries

22

---

European Parliament; Council of the European Union (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning. Official Journal of the European Union C 111, 6 May 2008, p. 1-7. Available from Internet: <http://eurlexeuropa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=oj:c:2008:111:0001:0007:en:pdf> [cited 12.4.2010].

Maher, A. (2010) Learning Outcomes in Higher Education: Implications for Curriculum Design and Student Learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*

McDonald, R.; Boud, D.; Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf> 16

QAA. The Quality Assurance Agency for Higher Education (2011) *UK Quality Code for Higher Education*. ISBN 978 1 84979 429 9

Rauhvagers, A. (2003). Latvia in Bologna process: Report on the reforms in Latvia's higher education on the way towards European Higher Education Area. Downloaded from 25, 2004 from [http://www.bologna-berlin2003.de/en/main\\_documents/index.htm](http://www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/index.htm) (access on January 3, 2010).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 30-10-2007)

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 03-07-2010)

Spady, W. (1993). Outcome-based Education. Belconnen, ACT: Australian Curriculum Studies Association

Watson, P. (2002) The role and integration of learning outcomes into the educational process. *Active Learning in Higher Education* 3(3), 205-219.



# ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE RÚBRICAS DE EVALUACIÓN PARA UNA ACTIVIDAD DE WEBQUEST EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

## *RELIABILITY ANALYSIS OF EVALUATION RUBRICS FOR A WEBQUEST ACTIVITY IN UNIVERSITY STUDENTS*

---

Ciudad Gómez, Adelaida ([adelaida@unex.es](mailto:adelaida@unex.es))  
Valverde Berrocoso, Jesús ([jevabe@unex.es](mailto:jevabe@unex.es))  
*Universidad de Extremadura*

### **RESUMEN**

Este estudio tiene por objeto analizar la fiabilidad en el sentido de consistencia interna de dos rubricas propuestas, en el contexto universitario, para evaluar una actividad englobada dentro de un modelo de formación y evaluación por competencias, denominado MANagement of COMpetence in the areas of Accounting (MANCOMA).

En él han participado 60 estudiantes del Grado en Finanzas y Contabilidad de la Facultad de Estudios Empresariales y Turismo de la Universidad de Extremadura, matriculados durante el curso 2012-2013 en la asignatura de Estados de Información Empresarial, asignatura obligatoria del primer semestre del segundo curso.

Para la valoración de la consistencia interna de nuestras rubricas se ha recurrido al Alpha de Cronbach, para lo que se ha tenido en cuenta las respuestas otorgadas en la rúbrica por los grupos de estudiantes al finalizar el proceso de evaluación de la actividad, así como las correspondientes del profesor dadas a cada uno de los grupos de estudiantes. Por lo que hemos trabajado con 42 casos para un total de 9 variables analizadas

Los resultados revelan que en las rúbricas propuestas existe una consistencia interna buena ( $\alpha=0,877$  y  $\alpha =0,847$ ), por lo que sus diferentes ítems están relacionados entre sí y por lo tanto son acumulables en una puntuación total única.

En conclusión, podemos decir que nuestras rubricas son un instrumento fiable para evaluar el logro alcanzado por los estudiantes en los criterios evaluados a través de la actividad propuesta.

**PALABRAS CLAVE:** Rúbricas, competencias, fiabilidad, formación en contabilidad financiera, educación universitaria, evaluación por competencias.

**JEL:** M41

## ABSTRACT

This study aims to analyze the reliability of the internal consistency of two rubric proposals to evaluate a undergraduate university course activity. The analysis is carried out within a model of training and competency assessment that we call MANCOMA, MANagement of COMpetence in the areas of Accounting.

The study involved 60 second year students enrolled in the mandatory course entitled Statements Business Information, as part of their Degree in Finance and Accounting programme, taught at the Faculty of Business Studies and Tourism, the University of Extremadura in Cáceres, Spain.

To evaluate the internal consistency of our rubrics, we have used Cronbach's Alpha. The data included two evaluations: the one given by groups to the rest of groups and the one given by the lecturer to the groups. The evaluation consisted in the answers given to the items contained in the rubrics. In all we worked with 42 cases for a total of 9 analyzed variables.

The results show that the rubric headings proposed showed had good internal consistency ( $\alpha = 0.877$  and  $\alpha = 0.847$ ) so that the different items can be said to be interrelated and can therefore be combined into a single total score.

Taking these results into account we can conclude that our rubrics are a reliable instrument for assessing the achievement attained by students through the use the criteria evaluated by the proposed activity.

**KEYWORDS:** Rubrics, Competence, reliability, Financial Accounting education, competency assessment, Higher Education.

**JEL:** M41



## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta un estudio empírico sobre la fiabilidad de dos rubricas propuestas, en el contexto universitario, para evaluar una actividad englobada dentro de un modelo de formación y evaluación por competencias, denominado *MANagement of COMpetence in the areas of Accounting* (MANCOMA) ([Ciudad & Valverde, 2012](#)).

En el diseño de este modelo han sido normalizadas las competencias y elaborada la "*Ficha de evaluación*", para lo que hemos desglosado cada una de las competencias seleccionadas en sub-competencias, y éstas, a su vez, en indicadores, estableciéndose las ponderaciones correspondientes.

Una vez realizado el desglose, se ha procedido a la elaboración de la "*Rúbrica de la competencia*", identificando los indicadores observables y sus diferentes niveles a conseguir, permitiéndonos evaluar el nivel alcanzado por el estudiante en la adquisición de cada competencia.

Una vez normalizadas las competencias dentro de la etapa de diseño de la estrategia didáctica, se han decidido los métodos o técnicas de enseñanza que se van a utilizar en el modelo, dando paso a la ejecución o puesta en práctica de la actividad docente.

3

En este contexto docente, hemos combinado una serie de estrategias e instrumentos que nos permitan documentar las evidencias, tanto de conocimiento como de desempeño, instrumentado a través de actividades presenciales y on-line orientadas a la formación y evaluación de las competencias y que han sido incluidas de manera organizada en la plataforma *Moodle* ([Ciudad, 2010](#)).

En la "*Ficha de la actividad*" se han descrito las actividades, delimitando las competencias asociadas a cada actividad, dentro de éstas, qué indicadores se trabajarán; se define la tarea, se señala el momento en que se va a desarrollar y evaluar, qué recursos básicos se van a utilizar, qué criterios de evaluación se utilizarán (resultados de aprendizaje esperados en cada actividad), y qué tipo de instrumento se utilizará para la recogida de evidencias, que dependerá fundamentalmente de la naturaleza del resultado de aprendizaje que se pretende lograr.

Además, para poder puntuar los indicadores asignados a cada actividad, se han elaborado las "*rúbricas de las actividades*", para lo que se ha exportado la información de las "*rúbricas de las competencias*" en función de los indicadores asignados.

Una de estas actividades es una tarea propuesta a los estudiantes a través de una *webquest* y que pueden consultar en el aula virtual de la asignatura. La actividad se ha dividido en dos fases:

La Fase A, donde el estudiante realizará, dentro de una empresa, todas las operaciones de fin de ejercicio económico con el objetivo de preparar la información para poder elaborar los documentos que forman parte de las cuentas anuales y se confeccionará un balance de comprobación.

Una vez finalizada la tarea correspondiente a la FASE A, el estudiante pasará a la Fase B en la que elaborará el Balance de Situación y la cuenta de Pérdidas y Ganancias de la empresa, mediante una hoja de cálculo que posteriormente se incluirá en una presentación PowerPoint, además, realizará una pequeña interpretación de la información contenida en ellos, determinando aquellos hechos que son significativos.

Las dos rúbricas desarrolladas en este trabajo, dirigidas a evaluar la fase A y B de la WEBQUEST: PROCESO DE CIERRE, CONFECCIÓN DE DOCUMENTOS CONTABLES Y SU ANÁLISIS, fueron colgadas en la plataforma Moodle al inicio del curso, especificándose los siguientes elementos:

- a. ***Criterios de evaluación:*** En la rúbrica que evalúa la Fase A se han incorporado nueve indicadores esenciales (aspectos a evaluar) y que son:
- CGI05.2.B: Es capaz de usar procesadores de textos (Word, Writer, etc.) para crear documentos diseñados para ser leídos, con un formato de página, párrafo y caracteres adecuados, y utiliza encabezados y pies de páginas.
  - CGS22.2.A Es capaz de presentar trabajos/tareas bien organizados y estructurados, la información se incluye de manera organizada, ordenando los contenidos e ideas que desea transmitir siguiendo un esquema adecuado.
  - CED29.2.B: Es capaz de utilizar los conceptos de contabilidad de manera correcta, demostrando un dominio del lenguaje técnico propio de la materia.
  - CED35.1.A.: Conoce los procedimientos para la preparación de la información necesaria para la confección de los estados contables, identifica las operaciones de cierre contable y es capaz de proceder a su registro.
  - CED35.1.B: Conoce la estructura del balance de comprobación y el procedimiento para su elaboración, siendo capaz de su elaboración.
  - CED35.3.A: Es capaz de presentar coherencia en la elaboración del proceso contable, utilizando pruebas para la detección de posibles errores.
  - CEP69.1.A: Es capaz de determinar la cuestión o problema a resolver, identificando y definiendo el objetivo que se persigue.
  - CEP69.1.B: Es capaz de planificar las tareas que llevan a la consecución de los objetivos.

- CEP69.2.A: Es capaz de emplear y aplicar de forma integral los conocimientos e información necesaria, relacionada con el proceso de comunicación de la información externa (CED29) y operaciones de cierre del ejercicio (CED35-1), para la consecución de los objetivos, haciendo frente tanto a situaciones conocidas como a nuevas situaciones.

En cuanto a la rúbrica que evalúa la Fase B, incorpora cinco indicadores:

- CGI05.2.C: Es capaz de usar el programa de presentación (PowerPoint, Impress, etc.) para crear informes diseñados para ser presentados, elaborando presentaciones con diapositivas sencillas, completas, buen formato y un buen uso de la vinculación de datos y de los elementos dinámicos.
- CED35.2.E: Es capaz de interpretar y diagnosticar la Información Contable sin recurrir al desarrollo de procedimientos, técnicas y herramientas propias del Análisis de Estados Contable: agrupar y comparar las masas patrimoniales, conocer las principales situaciones de equilibrio y desequilibrio patrimonial, cálculo de los porcentajes y elaboración de los gráficos.
- CEO72.2.A Es capaz de transmitir información apoyándose en informes diseñados para ser presentados (diapositivas), haciendo un correcto uso de las mismas y no utilizándolas tan solo para su lectura, adecuándose al tiempo disponible
- CEO72.2.B: Es capaz de transmitir la información con claridad y fluidez verbal, hablando con seguridad y dominando el tema, mediante una exposición preparada y clara, permitiendo entender todo lo explicado. Al formular sus ideas y opiniones oralmente, lo hace, manteniendo una correcta postura y un volumen adecuado.
- CEO72.2.C: Es capaz de dar respuesta de manera argumentada y bien sustentada a las preguntas que se les plantean.

b. **Niveles de rendimiento:** En las rúbricas se han diferenciado cinco niveles de rendimiento:

- Excelente: cumplimiento de cada indicador entre un 90- 100%:
- Bueno/competente: cumplimiento de cada indicador entre un 75-89%.
- Regular/adecuado: cumplimiento de cada indicador entre 50-74%
- Malo/limitado: cumplimiento de cada indicador entre 25-49%
- Nulo/insuficiente: cumplimiento de cada indicador del 24% o menos.

- c. **Descripción de los niveles de rendimiento:** Los niveles de rendimiento se describe de forma clara, reflejando las diferencias entre los diferentes niveles.
- d. **Estrategia de calificación:** La rúbrica incorpora una valoración cuantitativa para cada criterio y nivel de rendimiento, permitiendo realizar una valoración analítica (criterio a criterio, pudiéndole asignar a cada uno de ellos una valoración entre 0 y 10) y holística (sumatorio de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los criterios ponderadas, con un rango entre 0 y 2,5 puntos).

**TABLA 1. PONDERACIÓN Y PUNTUACIÓN MÁXIMA DE LOS INDICADORES DE LA ACT-5**

INDICADOR	PONDERACIÓN ACT-5 WQ	PUNTUACIÓN MÁXIMA
CGI05.2.B	0,62%	0,062
CGI05.2.C	0,62%	0,062
CGS22.2.A	0,40%	0,04
CED29.2.B	2,04%	0,204
CED35.1.A	8,16%	0,816
CED35.1.B	3,40%	0,34
CED35.2.E	3,40%	0,34
CED35.3.A	3,40%	0,34
CEP69.1.A	0,45%	0,045
CEP69.1.B	0,45%	0,045
CEP69.2.A	0,75%	0,075
CEO72.2.A	0,40%	0,04
CEO72.2.B	0,40%	0,04
CEO72.2.C	0,40%	0,04
	24,89%	2,5

La tabla 2 y 3 muestra las rúbricas utilizadas para la webquest, valorada con un máximo de 2,5 puntos sobre 10.

**TABLA 2. RÚBRICA DE LA ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN WEBQUEST/FASE A**

REFERENCIA	ACT 5.A					VALOR
DEFINICIÓN	WEBQUEST: PROCESO DE CIERRE, CONFECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS CONTABLES A. PROCESO DE CIERRE Y PREPARACIÓN DE LA INFORMACIÓN					
CRITERIOS O INDICADORES	NIVELES DE RENDIMIENTO					
	Nulo / Insuficiente 0	Malo /Limitado 2,5	Regular/ Adecuado 5	Bueno /Competente 7,5	Excelente 10	
<b>USO DE UN PROCESADOR DE TEXTO: FORMATO Y ENCABEZADOS/PIE (CG105.2.B)</b>	No ha utilizado un procesador de texto o el trabajo o tarea no tiene formato ninguno y presenta un aspecto muy descuidado que dificulta su lectura. No se han numerado las páginas.	Ha utilizado un procesador de texto, pero no se ha dado formato a la página, párrafo y caracteres correcto y homogéneo (diferentes márgenes, tipo de letra, interlineado, etc.). No se han numerado las páginas.	Ha utilizado un procesador de texto, el formato dado a la página, párrafo y caracteres ha sido homogéneo (mismos márgenes, mismo tipo de letra, mismo interlineado, etc.) pero flojo, faltándole bastantes detalles. Se han numerado las páginas.	Ha utilizado un procesador de texto, el formato dado a la página, párrafo y caracteres ha sido aceptable y homogéneo a lo largo del documento, concediéndole un buen aspecto, si bien le falta algún detalle (Insertar encabezado/ Usar separadores de miles en las cantidades / Cortes de tablas lógicos e imprescindible / Repetir el encabezado de las tablas en cada página. Se han numerado las páginas	Ha utilizado un procesador de texto y destaca la estética del formato dado a página, párrafo y caracteres (márgenes, títulos, notas...), mostrando un aspecto en el que se ve que se han cuidado todos los detalles. Se han numerado las páginas, incluyendo encabezados y pies de páginas. Las cantidades numéricas se incluyen con separadores de miles. En las tablas, los cortes son estéticamente correctos y se repite el encabezado en cada página.	
<b>ORDEN Y ESTRUCTURA DE RESPUESTAS O TRABAJOS/TAREAS (ORDEN) (CGS22.2.A)</b>	Los trabajos están totalmente desorganizados, no permite su comprensión. Carece de estructura.	Los trabajos están desorganizados y dificulta bastante su comprensión. Presenta una estructura inadecuada, donde las ideas no se encadenan unas con otras.	Los trabajos están ligeramente desorganizados y dificulta su comprensión. Presenta una estructura débil.	Trabajos organizados que facilitan su comprensión. Presenta los trabajos estructurados.	Trabajos que destacan por su organización y que cuando hay muchos datos, estos se presentan en una tabla ordenadamente, permitiendo una fácil y perfecta comprensión. Estructura muy bien sus trabajos, encadenando unas ideas con otras de manera ordenada.	

REFERENCIA	ACT 5.A					VALOR
DEFINICIÓN	WEBQUEST: PROCESO DE CIERRE, CONFECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS CONTABLES					
	A. PROCESO DE CIERRE Y PREPARACIÓN DE LA INFORMACIÓN					
CRITERIOS O INDICADORES	NIVELES DE RENDIMIENTO					
	Nulo / Insuficiente 0	Malo /Limitado 2,5	Regular/ Adecuado 5	Bueno /Competente 7,5	Excelente 10	
<b>LENGUAJE TÉCNICO CONTABLES (CED29.2.B)</b>	El vocabulario utilizado es totalmente inapropiado, demostrando no tener ningún dominio del lenguaje técnico propio de la materia.	Utiliza algunos conceptos básicos de contabilidad de manera incorrecta y no demuestra dominio del lenguaje técnico propio de la materia.	Utiliza los conceptos básicos de contabilidad de manera correcta. (Cargar, abonar, deudor, acreedor,...) y demuestra cierto dominio del lenguaje técnico propio de la materia.	Utiliza bastantes conceptos de contabilidad de manera correcta y demuestra dominio del lenguaje técnico propio de la materia.	Utiliza muchos conceptos de contabilidad de manera correcta, demostrando un excelente dominio del lenguaje técnico contable.	
<b>OPERACIONES DE CIERRE (Operaciones de cierre y asientos) (CED35.1.A)</b>	No ha identificado ninguna de las operaciones de cierre contable, tampoco ha realizado correctamente los asientos de cierre.	Ha identificado las operaciones de cierre contable pero no su objetivo y ha cometido errores en los asientos de cierre.	Ha identificado cada una de las operaciones de cierre contable pero ha cometido errores en los asientos.	Ha identificado cada una de las operaciones de cierre contable pero ha cometido errores en los asientos.	Ha identificado cada una de las operaciones de cierre contable y ha realizado correctamente todos los asientos de cierre.	
<b>BALANCE DE COMPROBACIÓN (Estructura, orden de las cuentas y verificación de los cálculos) (CED35.1.B)</b>	No ha preparado el balance de comprobación o se ha realizado con una estructura totalmente incorrecta, las cuentas están desordenadas y no se han verificado los cálculos aritméticos.	Prepara el Balance de comprobación con una correcta estructura, coloca las cuentas en el orden correcto, pero no se han verificado todos los cálculos aritméticos.	Prepara el Balance de comprobación con una incompleta estructura u orden, pero si se han verificado todos los cálculos aritméticos.	Prepara el Balance de comprobación con pequeños errores en cuanto a su estructura u orden de las cuentas, pero si se han verificado todos los cálculos aritméticos.	Prepara el Balance de comprobación con una perfecta estructura, coloca las cuentas en el orden correcto, se han verificado los cálculos aritméticos: igualdad en la suma de movimientos del debe y el haber y de la suma de los saldos acreedores y deudores.	
<b>COHERENCIA EN EL PROCESO CONTABLE Y DETECCIÓN DE ERRORES (asientos) (CED35.3.A)</b>	Se producen muchas incoherencias en el proceso.	Se producen incoherencias en el proceso.	Se produce alguna incoherencia en el proceso.	El proceso es totalmente coherente.	El proceso es totalmente coherente y utiliza pruebas para la detección de posibles errores.	
<b>IDENTIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS. (CEP69.1.A)</b>	No es capaz de determinar la cuestión o problema a resolver.	Determina la cuestión a resolver de forma muy confusa.	Determina la cuestión a resolver de forma confusa.	Determina la cuestión a resolver de forma clara y concisa, identificando y definiendo los	Destaca a la hora de determinar la cuestión a resolver, identificando y definiendo los	

REFERENCIA	ACT 5.A					
DEFINICIÓN	WEBQUEST: PROCESO DE CIERRE, CONFECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS CONTABLES A. PROCESO DE CIERRE Y PREPARACIÓN DE LA INFORMACIÓN					
CRITERIOS O INDICADORES	NIVELES DE RENDIMIENTO					VALOR
	Nulo / Insuficiente 0	Malo /Limitado 2,5	Regular/ Adecuado 5	Bueno /Competente 7,5	Excelente 10	
				objetivos que se persiguen.	objetivos que se persiguen.	
<b>PLANIFICACIÓN DE LAS TAREAS.</b> <b>(CEP69.1.B)</b>	No es capaz de planificar las tareas.	Planifica las tareas incorrectamente.	Planifica las tareas, pero de forma totalmente aislada entre ellas.	Planifica las tareas, pero existen ciertas inconexiones entre ellas.	Planifica las tareas eficazmente, encadenadas entre si y de forma lógica.	
<b>APLICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS Y UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS NECESARIOS.</b> <b>(CEP69.2.A)</b>	No aplica los conocimientos adquiridos.	Aplica conocimientos y recursos de manera inconexa y errónea.	Aplica los conocimientos y recursos y logra alcanzar los objetivos pero de forma parcial y solo en situaciones conocidas.	Aplica los conocimientos y los recursos para la correcta consecución de los objetivos, pero solo en situaciones conocidas.	Aplica eficazmente y de forma integral conocimientos y recursos, haciendo frente tanto a situaciones conocidas como a nuevas situaciones, afrontando la complejidad.	
<b>TOTAL VALOR</b>						

**TABLA 3. RÚBRICA DE LA ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN WEBQUEST/FASE B**

REFERENCIA	ACT 5.B					
DEFINICIÓN	WEBQUEST: PROCESO DE CIERRE, CONFECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS CONTABLES B. CONFECCIÓN BALANCE Y CUENTA DE PÉRDIDAS Y GANANCIAS/ ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN					
CRITERIOS O INDICADORES	NIVELES DE RENDIMIENTO					VALOR
	Nulo / Insuficiente 0	Malo /Limitado 2,5	Regular/ Adecuado 5	Bueno /Competente 7,5	Excelente 10	
<b>USO DE UN PROGRAMA DE PRESENTACIÓN (POWERPOINT): FORMATO Y ELEMENTOS DINÁMICOS</b> <b>(CG105.2.C)</b>	No es capaz de crear diapositivas utilizando un programa de presentaciones.	Crea diapositivas con errores en su formato (texto excesivo, colores inadecuados, tamaño de letra pequeño,...)	Crea diapositivas sin errores evidentes de formato.	Crea diapositivas con un formato correcto e incluye elementos dinámicos.	Crea diapositivas sencillas, completas, buen formato, colores y tamaño de letra apropiado y un buen uso de elementos dinámicos. También ha usado la vinculación de los datos.	

REFERENCIA	ACT 5.B					
DEFINICIÓN	WEBQUEST: PROCESO DE CIERRE, CONFECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS CONTABLES B. CONFECCIÓN BALANCE Y CUENTA DE PÉRDIDAS Y GANANCIAS/ ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN					
CRITERIOS O INDICADORES	NIVELES DE RENDIMIENTO					VALOR
	Nulo / Insuficiente 0	Malo /Limitado 2,5	Regular/ Adecuado 5	Buena /Competente 7,5	Excelente 10	
<b>INTERPRETACIÓN DE LAS CUENTAS ANUALES</b> <b>(CED35.2.E)</b> <b>⚡ CGI06.2.B</b>	Muestra poca o ninguna comprensión de los elementos de los estados contables y cómo interpretar la información contenida en ellos.	Muestra alguna comprensión de los elementos de los estados contables y cómo interpretar la información contenida en ellos.	Muestra una comprensión básica de los elementos de los estados contables y cómo interpretar la información contenida en ellos.	Muestra una buena comprensión de los elementos de los estados contables y cómo interpretar la información contenida en ellos.	Muestra una bien desarrollada comprensión de los elementos de los estados contables y cómo interpretar la información contenida en ellos, determinando aquellos hechos que son significativos.	
<b>TRANSMITIR INFORMACIÓN CON PRESENTACIONES</b> <b>(CE072.2.A)</b> <b>⚡ CGI05.2.C</b>	Utiliza las diapositivas para su lectura total o no se adecua al tiempo disponible . (variaciones superiores a 10 minutos)	Utiliza las diapositivas para su lectura parcial o no se adecua al tiempo disponible. (variaciones entre 6 y 10 minutos)	No utiliza las diapositivas para su lectura sino como apoyo para transmitir información. No controla los tiempos ni el ritmo. No se ajusta lo suficiente al tiempo disponible. (Variación entre 3 y 5 minutos)	Utiliza las diapositivas como apoyo, no para su lectura. Tiene un aceptable control de los tiempos y del ritmo. Se ajusta bastante al tiempo disponible. (Variación de 1 o 2 minutos)	Utiliza las diapositivas como apoyo, no para su lectura. Controla totalmente los tiempos y el ritmo. Se adecua perfectamente al tiempo disponible.	
<b>EXPOSICIÓN CLARA EN LA TRANSMISIÓN DE LA INFORMACIÓN VERBAL</b> <b>(CE072.2.B)</b>	Se expresa de manera pobre y confusa, manteniendo una postura y volumen incorrecto. No se entiende nada de lo que se pretende explicar.	Formula oralmente sus ideas con escasa claridad y fluidez, no mantiene una postura y volumen aceptable. Expone muy mal y no se entiende casi nada de lo que se pretende explica.	Formula oralmente sus ideas con cierta dificultades en cuento a la claridad y fluidez, Manteniendo una postura y volumen aceptable. En la exposición hay aspectos que no se entienden bien.	Presenta con claridad y fluidez verbal, manteniendo una postura y volumen correcto. La exposición es bastante clara, aunque hay algún aspecto que no se ha entendido bien.	Destaca por la claridad en el lenguaje y fluidez verbal al formular oralmente sus ideas y opiniones, manteniendo una postura y volumen correcto. Expone con gran claridad, permitiendo entender todo lo explicado.	
<b>RESPUESTAS ARGUMENTADAS</b> <b>(CE072.2.C)</b> <b>⚡ CGS22.3.B)</b>	No es capaz de responder a las preguntas que se le plantean.	Tiene problemas para responder a bastantes preguntas que se le plantean.	Responde a todas las preguntas que se le plantean pero la mayoría de las respuestas no se presentan argumentadas o bien sustentadas.	Responde a todas las preguntas que se le plantean pero algunas respuestas no se presentan argumentadas o bien sustentadas.	Responde a todas las preguntas que se le plantean. Las respuestas se presenten siempre argumentadas y bien sustentadas.	
<b>TOTAL VALOR</b>						



## 2. LITERATURA PREVIA

La integración de nuestro Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un importante cambio en el modelo de enseñanza universitaria, dando paso a un planteamiento centrado en el aprendizaje y en las competencias, dejando atrás un sistema tradicional orientado a la enseñanza y adquisición de conocimientos

En este nuevo modelo de enseñanza, la evaluación sumativa, que según [Sadler \(1989\)](#), se ocupa esencialmente de resumir los logros del estudiante, está orientada hacia la calificación final del curso; es esencialmente pasiva y normalmente no tiene impacto inmediato en el aprendizaje, este dando paso a la evaluación formativa, proceso sistemático de obtención continuada de evidencias sobre el proceso de aprendizaje ([Heritage et al,2009](#)) y cuyo elemento central es la retroalimentación, definida por [Hounsell \(2004\)](#) como cualquier actividad, información o proceso que permita o acelere el aprendizaje, sea permitiendo a los estudiantes alcanzar resultados de aprendizaje de alto nivel que de otro modo no podrían alcanzar, o permitiéndoles alcanzarlos más pronto o más rápidamente.

La evaluación formativa es un proceso que proporciona información y apoyo durante el aprendizaje, de tal manera que profesores y los estudiantes puedan realizar aquellos ajustes que permitan mejorar el rendimiento de los estudiantes ([Black & William, 1998](#)). Además, [Nicol & Macfarlane-Dick \(2006, pp. 205\)](#) que interpretan la evaluación formativa como una parte integral de la enseñanza y una fuente importante de información para estudiantes y profesores, definen una buena práctica del *feedback* en relación con aquello que pueda fortalecer la capacidad de los estudiantes de autorregular su aprendizaje y establecen siete principios que caracterizan una buena práctica:

1. ayuda a clarificar qué es un buen desempeño (objetivos, criterios, estándares esperados);
2. facilita el desarrollo de la autoevaluación (reflexión) en el aprendizaje;
3. proporciona a los estudiantes información de alta calidad sobre su aprendizaje;
4. fomenta el diálogo con el profesorado y los compañeros sobre el aprendizaje;
5. fomenta creencias motivacionales positivas y autoestima;
6. ofrece oportunidades de acercar el desempeño actual y el deseado;
7. proporciona información al profesorado que puede ser utilizado para dar forma a la enseñanza.

Por ello, y ante la necesidad de disponer de instrumentos que proporcionen dicha retroalimentación y que sirvan de utilidad para la evaluación formativa, un instrumento de

medición que se ha revelado como uno de los de mayor utilidad para la evaluación formativa es la rúbrica, desvelándose en esta última década como recurso que permite una evaluación integral y formativa ([Conde & Pozuelo, 2007](#)), y como instrumento de orientación ([Moskal & Leydens, 2000](#); [Mertler, 2001](#); [Hafner & Hafner, 2003](#); [Tierney & Simon, 2004](#); [Wamba et al, 2007](#)).

Las rubricas, aun cuando no hay una definición unánime, es usual definirla como *"una herramienta de puntuación para la clasificación cualitativa del trabajo auténtico o complejo del estudiante. Incluye criterios de valoración para las dimensiones importante del desempeño, así como los niveles de rendimiento de esos criterios"* ([Jonsson & Svingby 2007, pp. 131](#)) o como un documento que articula las expectativas en los trabajos y otros encargos docentes, a través de la especificación de los criterios de evaluación y de la descripción graduada de niveles de calidad en su ejecución en términos cualitativos ([Andrade, 2000](#); [Reddy & Andrade, 2010](#)), y es precisamente a dicha descripción de criterios a la que se atribuye el potencial de las rúbricas para contribuir a la mejora del aprendizaje y rendimiento de los estudiantes, y la que, a su vez, facilita la retroalimentación y auto-evaluación ([Jonsson & Svingby, 2007](#)).

Entre las ventajas que se le atribuyen al uso de las rúbricas de evaluación se encuentran las siguientes ([Pickett & Dodge, 2007](#)):

- Permite que la evaluación sea más objetiva y consistente. En este sentido, diversos investigadores han dictaminado que la evaluación realizada por los docentes es más fiable si se utiliza las rubricas ([Jonsson & Svingby, 2007](#); [Silvestri & Oescher, 2006](#)).
- Obliga al profesor a clarificar sus criterios en términos específicos.
- Muestra claramente al estudiante qué se espera de él y cómo será evaluado su trabajo.
- Hace que al estudiante sea consciente de los criterios para valorar el rendimiento de sus compañeros.
- Proporciona retroalimentación útil sobre el efecto de la enseñanza.
- Proporciona indicadores para evaluar y documentar el progreso de los estudiantes.

### 3. METODOLOGÍA

Antes de la aplicación definitiva de las rúbricas debe asegurarse su validez y confiabilidad, para ello hemos realizando una prueba piloto; aplicando las rúbricas a un grupo de estudiantes que pertenecen a un universo similar al escogido.

La fiabilidad de la rúbrica se ha evaluado a través de su consistencia interna (CI) para lo que se ha recurrido al coeficiente *Alpha de Cronbach*, estadístico comúnmente utilizado para cuantificar el grado en el que los elementos de un instrumento se correlacionan unos con otros, y cuyos cálculos se realizaron con el uso del paquete estadístico SPSS (Statistical Product and Social Science) versión 19.00 para Windows.

Este índice, que toma valores entre 0 y 1, nos permitirá comprobar si el instrumento que se está evaluando, en nuestro caso las rúbricas de la actividad, recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes.

Su fórmula estadística es la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right] \quad [1]$$

Donde:

$\alpha$ : Coeficiente de Alfa de Cronbach

K: El número de ítems

$S_i^2$ : Sumatoria de Varianzas de los Ítems

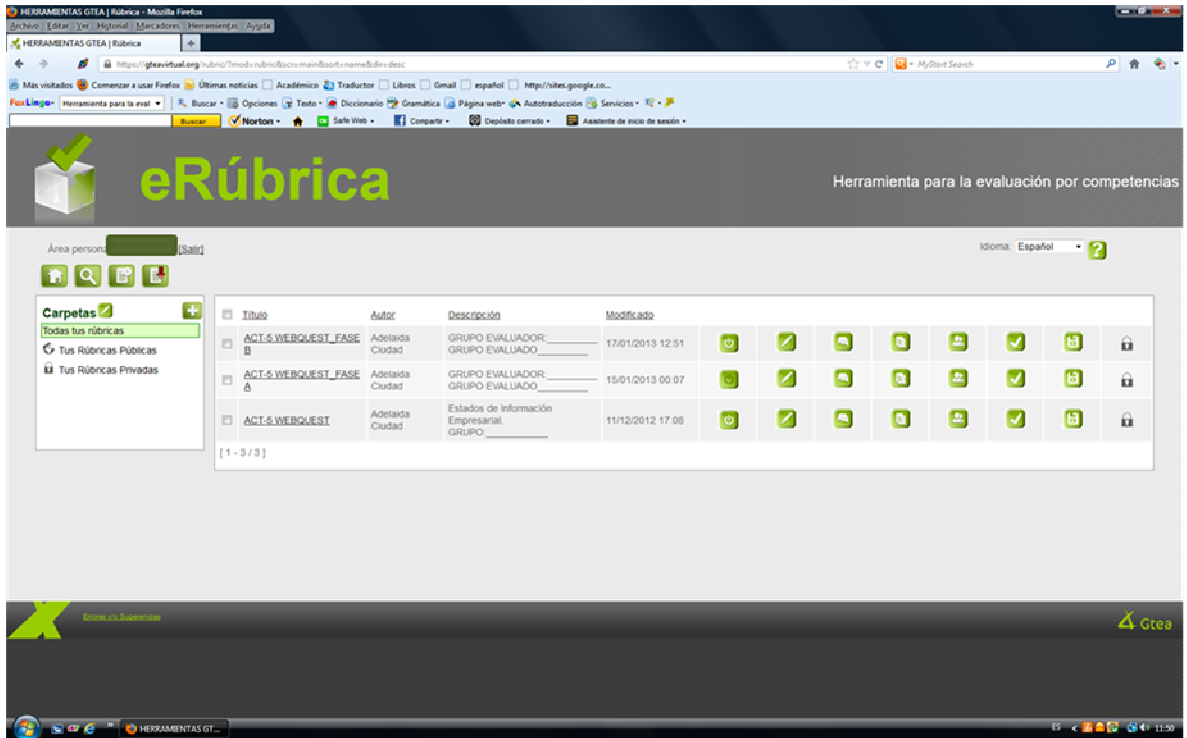
$S_T^2$ : Varianza de la suma de los Ítems

Para obtener los datos, en este estudio se ha contado con la participación de 60 estudiantes del Grado en Finanzas y Contabilidad de la Facultad de Estudios Empresariales y Turismo de la Universidad de Extremadura, matriculados durante el curso 2012-2013 en la asignatura de *Estados de Información Empresarial*, asignatura obligatoria del primer semestre del segundo curso.

Hemos utilizado el concepto de autoevaluación y evaluación por pares, por lo que para el cálculo de la fiabilidad de las rúbricas se han tenido en cuenta las valoraciones otorgadas en la rúbrica por los estudiantes al finalizar el proceso de evaluación de la actividad, así como las correspondientes del profesor para cada uno de los grupos. Por tanto, contamos con 42 casos para un total de 9 variables analizadas.

Para la autoevaluación y evaluación por pares hemos utilizado la herramienta *e-Rúbrica* para la evaluación por competencias de GTEA (Universidad de Málaga), <https://gteavirtual.org/rubric/>.

**Figura 1.** Área personal de la profesora de la asignatura en la plataforma GTEA



#### 4. RESULTADOS

Al estudiar el grado de coherencia o *consistencia interna* de nuestras rúbricas, hemos calculado el *alfa de Cronbach* por medio del paquete estadístico SPSS y se ha obtenido para la rúbrica utilizada en la Fase A de la actividad, un coeficiente de *alfa de Cronbach* de  $\alpha=0.877$  (n de elementos: 9), con un nivel de confianza del 95% ( $p \leq 0.05$ ).

**TABLA 4. ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LA RÚBRICA DISEÑADA PARA LA FASE A (ALFA DE CRONBACH)**

ÍTEM	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM1.1.CGI05.2.B	475,00	18719,512	,487	,368	,874
ITEM1.2.CGS22.2.A	478,57	16846,690	,716	,585	,855
ITEM1.3.CED29.2.B	490,48	18474,158	,477	,353	,875
ITEM1.4.CED35.1.A	486,31	15859,829	,738	,613	,852
ITEM1.5.CED35.1.B	489,88	16068,888	,624	,493	,866
ITEM1.6.CED35.3.A	486,90	17385,308	,706	,575	,857
ITEM1.7.CEP69.1.A	489,88	17257,912	,653	,524	,861
ITEM1.8.CEP69.1.B	481,55	18385,961	,465	,422	,876
ITEM1.9.CEP69.2.A	478,57	16755,226	,734	,663	,854
Alfa de Cronbach (0,877)		Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados (0, 878)		N de elementos (9)	

15

En cuanto a la rúbrica utilizada en la Fase B, se ha obtenido un coeficiente de *alfa de Cronbach* de  $\alpha=0.847$  (n de elementos: 5), con un nivel de confianza del 95% ( $p \leq 0.05$ ).

El mayor valor teórico de Alfa es 1, y en general 0.80 se considera un valor aceptable, lo que indica que este instrumento tiene un grado de confiabilidad aceptable, validando su uso para la recolección de datos.

Para justificar la cantidad de ítems incluidos en el cuestionario, se aplicó el método de consistencia interna “alfa de Cronbach” si se eliminara el elemento.

**TABLA 5. ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LA RÚBRICA DISEÑADA PARA LA FASE B (ALFA DE CRONBACH)**

ÍTEM	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM2.1.CGI05.2.C	223,21	6353,441	,619	,545	,824
ITEM2.2.CED35.2.E	217,86	6655,052	,700	,561	,809
ITEM2.3.CEO72.2.A	229,17	5302,337	,786	,672	,777
ITEM2.4.CEO72.2.B	232,14	5527,003	,748	,641	,789
<b>ITEM2.5.CEO72.2.C</b>	<b>221,43</b>	<b>7243,031</b>	<b>,455</b>	<b>,265</b>	<b>,861</b>
Alfa de Cronbach (0,847)		Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados (0, 846)		N de elementos (5)	

La “Correlación elemento-total corregida”, es el coeficiente de homogeneidad corregido, y en el caso de que sea cero o negativo se debería eliminar. En nuestro caso no tenemos que eliminar ninguno.

Además, “Alfa de Cronbach si se elimina el elemento” equivale al valor de Alfa si eliminamos cada uno de los ítems. Así, podemos comprobar que eliminado cualquiera de los ítem, salvo el ITEM 5 que mejoraría muy ligeramente a un  $\alpha=0,861$ , los demás no mejoran el valor de Alfa, lo que demuestra la consistencia interna de la rúbrica y la fiabilidad del conjunto.

Para dar mayor fiabilidad al instrumento de recogida de datos, también fue calculado el *alfa de Cronbach* de manera conjunta para la rúbrica de la Fase A y la Fase B y el instrumento demostró una confiabilidad satisfactoria, con un *alfa de Cronbach* de 0,862(n de elementos: 14), con un nivel de confianza del 95% ( $p \leq 0.05$ ).

**TABLA 6. ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LA RÚBRICA CONJUNTA (ALFA DE CRONBACH)**

ÍTEM	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM1.1.CGI05.2.B	755,95	35481,998	,454	,436	,857
ITEM1.2.CGS22.2.A	759,52	33291,231	,633	,622	,847
<b>ITEM1.3.CED29.2.B</b>	<b>771,43</b>	<b>36236,934</b>	<b>,303</b>	<b>,420</b>	<b>,864</b>
ITEM1.4.CED35.1.A	767,26	32789,271	,568	,672	,850
ITEM1.5.CED35.1.B	770,83	31796,240	,610	,633	,848
ITEM1.6.CED35.3.A	767,86	33697,735	,662	,609	,847
ITEM1.7.CEP69.1.A	770,83	33534,045	,615	,539	,848
ITEM1.8.CEP69.1.B	762,50	35312,500	,403	,464	,859
ITEM1.9.CEP69.2.A	759,52	32711,963	,710	,712	,843
ITEM2.1.CGI05.2.C	767,86	34216,028	,469	,557	,856
ITEM2.2.CED35.2.E	762,50	35891,768	,360	,664	,861
ITEM2.3.CEO72.2.A	773,81	32010,743	,613	,740	,847
ITEM2.4.CEO72.2.B	776,79	33274,172	,497	,688	,855
<b>ITEM2.5.CEO72.2.C</b>	<b>766,07</b>	<b>36000,653</b>	<b>,319</b>	<b>,472</b>	<b>,863</b>
Alfa de Cronbach (0,862)		Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados (0,862)		N de elementos (14)	

La consistencia interna de los ítems mostró resultados de este coeficiente superiores a 0,8, si bien, la tabla N°6 muestra que eliminando aquellos que exhibían las correlaciones elemento–total más débiles (Ítem 1.3. y 2.5.), su eliminación no conduce a la obtención de valores significativamente más elevados del valor de alfa para la rúbrica en su conjunto. En el supuesto de que elimináramos el indicador CED29.2.B *"Es capaz de utilizar los conceptos de contabilidad de manera correcta, demostrando un dominio del lenguaje técnico propio de la materia"* (ITEM1.3), el valor de alfa aumentaría tan solo a 0,864, y en el caso del indicador CEO72.2.C *"Es capaz de dar respuesta de manera argumentada y bien sustentada a las preguntas que se les plantean"* (ITEM2.5), alfa pasaría a 0,863.

## 5. CONCLUSIONES

En el estudio de la fiabilidad de un instrumento es frecuente que se estime la coherencia o *consistencia interna* de la escala del instrumento, al entenderse que si varios ítems miden el mismo rasgo, estos deben estar inter-correlacionados.

Este grado de inter-correlación se puede medir a través de diferentes procedimientos, si bien nos hemos apoyado en el coeficiente de *alfa de Cronbach*, obteniendo un coeficiente de fiabilidad aceptable, lo cual nos permite afirmar que nuestra rúbrica dispone de una consistencia interna adecuada, cumpliendo una de las condiciones para ser fiable, lo que nos asegura que las puntuaciones no van a variar en función del instrumento, es decir que las calificaciones otorgadas por los jueces son consistentes y convergen en un constructo común a evaluar.

Por otro lado, podemos observar que si eliminamos aquellos ítems que exhiben las correlaciones elemento-total más débil (Ítem 1.3. y 2.5.), se obtendrían valores más elevados del alfa para la rúbrica en su conjunto, si bien, no serían significativamente más elevado, además, nos interesa que estos indicadores estén presentes para la evaluación de las competencias involucradas, por lo que, previo a su eliminación definitiva, se va a proceder, a partir de los resultados obtenidos, a la mejora en su redacción para evitar una posible ambigüedad que dificulte su evaluación, estos indicadores son: CED29.2.B "*Es capaz de utilizar los conceptos de contabilidad de manera correcta, demostrando un dominio del lenguaje técnico propio de la materia*" (ITEM1.3) y CEO72.2.C "*Es capaz de dar respuesta de manera argumentada y bien sustentada a las preguntas que se les plantean*" (ITEM2.5).

En cuanto a las limitaciones encontradas durante la investigación destacamos la circunstancia de que los estudiantes se enfrentaban por primera vez a una evaluación por rúbrica y por tanto no estaban familiarizados con ellas, y esta falta de experiencia ha generado cierto grado de dificultad en la evaluación entre pares y en la autoevaluación.

También tenemos que señalar que nuestra investigación se encuentra en fase de desarrollo, y por tanto aquí ofreceremos una serie de resultados parciales, limitado a una única asignatura, *Estados de Información Empresarial*, de un único título, *Grado en Finanzas y Contabilidad*, por lo que en futuras fases se deberá realizar una ampliación de este estudio que abarque otras asignaturas y titulaciones, lo que permitirá determinar con mayor confiabilidad los resultados de esta investigación.

También se propone, de manera complementaria, la obtención y análisis de información sobre la percepción y actitud de los estudiantes ante la utilización de la rúbrica como instrumento de evaluación y su utilidad.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

1. Abraira, V. J. (1997). Precisión de las Clasificaciones Clínicas. Tesis Doctoral. Retrieved from: <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/19972000/X/3/X3044301.pdf> [accessed January 2012].
2. Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), pp. 13-18. Retrieved from: [http://www.pbs.org/teacherline/courses/rdla230/docs/session\\_2\\_andrade.pdf](http://www.pbs.org/teacherline/courses/rdla230/docs/session_2_andrade.pdf) [accessed January 2013]
3. Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (3). Retrieved from: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=3> [accessed January 2013].
4. Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74. Retrieved from: [http://wiki.biologyscholars.org/@api/deki/files/1278/=black\\_p\\_etal\\_1998b%255b1%255d.pdf](http://wiki.biologyscholars.org/@api/deki/files/1278/=black_p_etal_1998b%255b1%255d.pdf) [accessed January 2013]
5. Ciudad Gomez, A. & Valverde Berrocoso, J. (2012): "Design of a competency-based assessment model in the field of Accounting ". Contemporary Issues in Education Research (CIER), Vol 5, No 5, 343-348. Retrieved from: <http://journals.cluteonline.com/index.php/CIER/article/view/7466/7532> [accessed December 2012].
6. Ciudad Gomez, A. (2010): "Teaching Innovation and Use of the ICT in the Teaching-Learning Process within the New Framework of the EHEA, By Means Of Moodle Platform". American Journal of Business Education (AJBE), Vol. 3, No 13, 13-20. Retrieved from: <http://journals.cluteonline.com/index.php/AJBE/article/view/972/956> [accessed January 2012].
7. Ciudad Gomez, A. (2011): "Design of the Accounting Course Focusing On the Development of Competences ". Journal of International Education Research (JIER), Vol 7, No 5, 15-22. Retrieved from: <http://journals.cluteonline.com/index.php/JIER/article/view/6112/6190> [accessed January 2012].
8. Conde, A. & Pozuelo, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90. Retrieved from: [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/63/R63\\_6.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/63/R63_6.pdf) [accessed January 2013].
9. Dodge, B. (1997). *Some thoughts about webquests*. Retrieved from [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html) [accessed December 2012]
10. Dodge, B., Bellofatto, L., Bohl, N., Casey, M., & Krill M. (2001). *A rubric for evaluating WebQuests*. Retrieved from <http://WebQuest.sdsu.edu/WebQuestrubric.html> [accessed December 2012]



11. García-Ros, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), pp. 1696-2095. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=293122852004> [accessed January 2013].
12. Hafner, J.C. & Hafner, P.M. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education* 25 (12), 1509-1528.
13. Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T. & Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment? *Educational Measurement: Issues and Practices*, 28(3), pp- 24-31
14. Hounsell, D. (2004). Student feedback, learning and development. En Slowey, M. & Watson, D. (ed). *Higher Education and the Lifecourse*. Buckingham: SHRE & Open University Press, pp. 67-78
15. Jonsson, A. & Svingby S. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, pp. 130–144 Retrieved from: <https://facultycommons.macewan.ca/wp-content/uploads/Rubrics-Jonasson-and-Svingby-20071.pdf> [accessed January 2013]
16. Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measure of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
17. Mertler, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25). Retrieved from: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25> [accessed January 2013].
18. Moskal, B. M. & Leydens, J .A. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10). Retrieved from: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10> [accessed January 2013].
19. Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. Retrieved from: <http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/1044/Formati ve%20assessment%20and%20self-regulated%20learning.pdf> [accessed January 2013]
20. Pickett, N & Dodge, B (2007). *Rubrics for Web Lessons*. Retrieved from <http://webquest.sdsu.edu/rubrics/weblessons.htm> [accessed December 2012]
21. Popham, W. J. (1997). What's wrong – and what's right – with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), pp. 72-75. Retrieved from: [http://cmsauthor.skidmore.edu/assessment/Handbook/upload/Popham\\_1997\\_Whats-Wrong-and-Whats-Right-With-Rubrics.pdf](http://cmsauthor.skidmore.edu/assessment/Handbook/upload/Popham_1997_Whats-Wrong-and-Whats-Right-With-Rubrics.pdf) [accessed January 2013].
22. Reddy, Y. M. & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), pp. 435-448. Retrieved from:

- <http://class.web.nthu.edu.tw/ezfiles/669/1669/img/1381/6.Areviewofrubricuseinhighereducation.pdf> [accessed January 2013].
23. Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, pp. 119-144 Retrieved from: <http://michiganassessmentconsortium.org/sites/default/files/MAC-Resources-FormativeAssessmentDesignSystems.pdf> [accessed January 2013]
24. Silvestri, L., & Oescher, J. (2006). Using rubrics to increase the reliability of assessment in health classes. *International Electronic Journal of Health Education*, 9, 25–30.
25. Tierney, R. & Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(2). Retrieved from: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=2> [accessed January 2013].
26. Wamba, A.M.; Ruiz Aguaded, C.; Climent, N. & Ferreras, M. (2007). Las rúbricas de evaluación de los Practicum como instrumento de reflexión para los estudiantes de Educación Primaria. En A. Cid *et al* (Coord.). *Buenas Prácticas en el Practicum*. AIDU (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria); U. de Vigo, U. de Santiago de Compostela. (Actas del IX Simposium Internacional sobre prácticas. Practicum y prácticas en empresas y en la formación universitaria. Poio, Pontevedra), 1251-1261.

## UNA EXPERIENCIA INTERNACIONAL EN CONTABILIDAD. OLIMPIADAS EN SAN PETERSBURGO

---

Curós-Vilá, M. Pilar ([pilar.curos@udg.edu](mailto:pilar.curos@udg.edu))

*Universidad de Girona*

### RESUMEN

El presente artículo intenta plasmar la experiencia de 6 estudiantes de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Girona que durante los días 22 al 27 de octubre de 2012 participaron en las XXIV Olimpiadas Internacionales para Estudiantes celebradas en San Petersburgo, organizadas por la Universidad de Ingeniería y Económicas (ENGECON) de Rusia. El objetivo es competir con estudiantes de 11 universidades europeas en trabajo individual y cooperativo en el área de Contabilidad y Análisis de Balances. Dichas olimpiadas nos reflejan y dan información sobre la preparación de nuestros alumnos a nivel internacional en la sección de contabilidad, donde muchas de las universidades participantes compartimos la armonización del sistema educativo del nuevo modelo del Espacio Europeo de Educación Superior. Se puede afirmar que la experiencia ha sido muy satisfactoria, tanto desde el punto de vista de los estudiantes como del profesorado que los acompañaba, los cuales participaron en el tribunal evaluador de las distintas pruebas.

**PALABRAS CLAVE:** Contabilidad, Internacionalización, Trabajo autónomo y cooperativo.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde la Oficina de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Girona se seleccionaron a los 6 estudiantes (5 chicas y un chico) de Administración y Dirección de empresas con mejor expediente académico para participar en las XXIV Olimpiadas Internacionales de Estudiantes 2012 organizadas por la Universidad de San Petersburgo de Ingeniería y Economía, los cuáles fueron becados por la Universidad de Girona. En dichas olimpiadas, participan 400 estudiantes de Rusia y otros países. En ellas, hay 17 secciones de las cuales 9 son solamente en lenguaje ruso como por ejemplo, teoría económica, gestión de la producción, investigación operacional en economía, dirección ecológica, logística y dirección de cadenas de suministro....y las otras 8 secciones en inglés y ruso como marketing, economía mundial, economía del turismo y la gestión, sistemas de la información y tecnologías en la economía, contabilidad y análisis.... en concreto en la sección de contabilidad y análisis participaron 41 estudiantes de 11 universidades diferentes que se detallan a continuación:

- St. Petersburg State Polytechnical University
- Katholieke Hogeschool, Kortrijk (Bélgium)
- Saint-Petersburg State University of Engineering and Economics
- South Ural State University,
- Brno University of Technology (Czech Republic),
- International Banking Institute,
- National Mineral Resources University,
- Kaunas University of Technology (Lithuania),
- Far Easten Federal University
- Universitat de Girona (España)
- University of Science and Technology, Lille (France).

Los estudiantes tenían que ir acompañados como mínimo por un profesor de su universidad, ya que estos, formaban parte del tribunal evaluador.

El objetivo de estas olimpiadas es trabajar y demostrar el trabajo autónomo y el aprendizaje cooperativo con diferentes estudiantes sin conocimiento previo de cada individuo, procedentes de diferentes universidades europeas con estudios equivalentes en contabilidad y finanzas y utilizando como idioma el inglés para su interacción. El resultado

de las Olimpiadas era premiar a 3 estudiantes por sección y además también se premiaron a otros estudiantes por sus habilidades individuales o en grupo, que se les detectaron a lo largo de la competición.

## 2. PROCEDIMIENTO.

Las Olimpiadas en Contabilidad y Análisis, se realizaron del lunes 22 de Octubre al sábado 27 de Octubre de 2012 en la Universidad de Ingeniería y Económicas de Sant Petersburg (ENGECON). Los organizadores eran el Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación Rusa, la Universidad de Ingeniería y Económicas de Sant Petersburg, la Academia Internacional de Ciencias de la Enseñanza Superior de Rusia y la Comisión de Gobierno para la Ciencia y la Enseñanza cuela Superior.

El programa constaba de:

- 1- Lunes 22 de octubre: Registro
- 2- Martes 23 de octubre: I etapa: Test.
- 3- Miércoles 24 de octubre: II Etapa: Juego de negocios o caso de Estudio para los estudiantes; mesa redonda de discusión de los lideres del equipo.
- 4- Jueves 25 de octubre: Presentación del juego de negocios.
- 5- Viernes 26 de Octubre: III Etapa: Final de la competición – premio a los ganadores de cada sección.
- 6- Sábado 27 de Octubre: Salida

Me centro lógicamente en las etapas I, II y III de las olimpiadas.

La **I etapa** donde se realiza el trabajo individual o autónomo, donde cada estudiante no podía consultar ningún tipo de material para la realización de las 10 actividades o mini casos propuestos en inglés durante un período de 3 horas seguidas. Un ejemplo de estas actividades o mini casos sería calcular un cash flow, o bien calcular o definir diferentes ratios, calcular el resultado de una empresa, aplicar a un caso de empresa la normativa internacional (IAS/IFRS), como también determinar diferentes afirmaciones si son verdaderas o falsas. Veamos un Ejemplo del cálculo del cash Flow:

## Starway JSC

Items	31-12-2010	31-12-2011
Maquinaria	12.000	25.500
Patente	3.000	4.500
<b>Activos Fijos</b>	<b>15.000</b>	<b>30.000</b>
Mercaderies	16.800	16.200
Cuentas por cobrar	6.000	7.050
Caja	37.200	36.750
<b>Activos Corrientes</b>	<b>60.000</b>	<b>60.000</b>
<b>Totales</b>	<b>75.000</b>	<b>90.000</b>
Créditos a largo plazo	9.000	7.500
Cuentas por pagar	18.000	15.000
<b>Pasivos</b>	<b>27.000</b>	<b>22.500</b>
Capital Social propietario	45.000	60.000
Beneficio neto	3.000	7.500
<b>Capital</b>	<b>48.000</b>	<b>67.500</b>
<b>Totales</b>	<b>75.000</b>	<b>90.000</b>

Calcula el *cash flow neto* de las operaciones de la empresa Starway JSC durante el año 2011.

Las puntuaciones de las respectivas actividades iban de 7 puntos como mínimo hasta 13 puntos, siendo la suma total de la I etapa de 150 puntos, donde en la corrección el jurado podía evaluar habilidades destacadas individuales. Mientras los alumnos al día siguiente, el miércoles realizaban la II etapa, los profesores corregíamos la primera actividad.

La **II etapa** consistía en el Business Game, donde ponían en práctica el aprendizaje autónomo y el cooperativo. Los profesores rusos responsables o coordinadores de dicha actividad, de manera aleatoria hacían equipos o grupos de 3 a 5 estudiantes para realizar el Business Game basado en una empresa de inversión de capital.

Durante 30 minutos se les hacían 10 preguntas individuales tipo test, basadas en Análisis de Balances, con una puntuación que oscilaba de 0 a 25 puntos. Se sumaban los puntos de cada equipo y el estudiante que sacaba más puntuación del equipo era el capitán o líder de dicho equipo.

Los capitanes o líderes del equipo estaban aislados en una clase donde hacían un juego de lógica contra los capitanes de los otros equipos. Si ganaba el equipo A por ejemplo, el precio de la acción subía 1 unidad monetaria en las acciones de su empresa y el del contrincante por ejemplo equipo B bajaba 1 unidad monetaria. Y estos eran los valores que tenían las acciones de las empresas en el mercado de capitales.

Los equipos iban al mercado de capitales (que habían las profesoras coordinadoras o responsable del juego) y allí tenían diferentes opciones como, invertir en fondos de inversión (poco interés a corto plazo pero a largo plazo era aceptable el interés y había

poco riesgo). Comprar acciones de las empresas (autocartera o de las otras empresas, riesgo medio, variaba el valor de las acciones en función de los resultados del capitán o líder del equipo en la clase separada del resto) y comprar acciones de alto riesgo (black chips) que variaban mucho de valor durante las rondas y por lo tanto, adquirirías mucho riesgo al igual que podías obtener una buena rentabilidad. Se hicieron unas 8-10 rondas, donde se elegía donde invertir (tenían un capital X al inicio del juego basado en los resultados obtenidos de la prueba, como mejor el resultado medio del equipo, más capital inicial para invertir).

El jueves, tenían que exponer públicamente delante del jurado formado por los diferentes profesores, acompañantes de sus universidades, el trabajo realizado en el “business game” durante un tiempo de 10 a 15 minutos para todo el equipo y luego el jurado les hacía preguntas y destacaba las habilidades individuales de cada uno y los puntuaba. Las etapas II tenía una puntuación total de 150 puntos.

### **3. RESULTADOS**

Se adjunta tabla de resultados con la clasificación de cada etapa por estudiante y universidad. El primer ganador pertenecía a la Universidad Politécnica Estatal de St. Petersburgo, el segundo a la Katholieve Hogeschool, Kortrijk (Bélgica) y el tercero a la Universidad Estatal de Ingeniería y Económicas de St. Petersburgo. Se les entregaba a todos los ganadores un diploma y además al primer ganador se le entregaba un trofeo y tenía la matrícula gratuita para el próximo curso. A continuación se detalla la tabla 1 con los resultados, sabiendo que cada etapa tenía una puntuación de 150 puntos, por lo tanto el que se aproximará más a 300 puntos era el ganador. Podemos observar que el primero obtuvo 242,4 puntos, representa un 8,08 notable, el segundo 230,1 un 7,767 notable y el tercero 229,6 un 7,765 notable.

Tabla 1: Resultados de las pruebas

Estudiante	Universidad	Total I Etapa	Total II Etapa	TOTALS
1	St. Petersburg State Polytechnical University	122,75	119,6	242,4
2	KATHO Katholieke Hogeschool, Kortrijk (Belgium)	119,25	110,8	230,1
3	Saint-Petersburg State University of Engineering and Economics	112,25	117,3	229,6
4	South Ural State University	92,5	128,3	220,8
5	Brno University of Technology (Czech Republic)	81,45	127,8	209,3
6	St. Petersburg State Polytechnical University	91,75	116,7	208,5
7	KATHO Katholieke Hogeschool, Kortrijk (Belgium)	83	125,1	208,1
8	International Banking Institute	77,75	128,6	206,4
9	KATHO Katholieke Hogeschool, Kortrijk (Belgium)	109,25	93,8	203,1
10	KATHO Katholieke Hogeschool, Kortrijk (Belgium)	80,25	122,1	202,4
11	St. Petersburg State Polytechnical University	78,5	123,0	201,5
12	KATHO Katholieke Hogeschool, Kortrijk (Belgium)	85,5	115,5	201,0
13	KATHO Katholieke Hogeschool, Kortrijk (Belgium)	89,22	101,5	190,7
14	South Ural State University	84	106,5	190,5
15	KATHO Katholieke Hogeschool, Kortrijk (Belgium)	74,75	113,2	188,0
16	KATHO Katholieke Hogeschool, Kortrijk (Belgium)	84,75	99,5	184,3
17	National Mineral Resources University	51	128,2	179,2
18	Kaunas University of Technology (lithuania)	70	109,1	179,1
19	South Ural State University	70,5	107,9	178,4
20	KATHO Katholieke Hogeschool, Kortrijk (Belgium)	53,5	124,5	178,0
21	Far Easten Federal University	73,25	104,4	177,7
22	International Banking Institute	69,75	106,0	175,8
23	Universitat de Girona	53,5	121,2	174,7
24	Universitat de Girona	59,25	114,3	173,6
25	Saint-Petersburg State University of Engineering and Economics	64,3	107,9	172,2
26	Universitat de Girona	42	127,9	169,9
27	Brno University of Technology (Czech Republic)	61,3	108,1	169,4
28	KATHO Katholieke Hogeschool, Kortrijk (Belgium)	72,75	94,9	167,7
29	Universitat de Girona	35,25	124,0	159,3
30	KATHO Katholieke Hogeschool, Kortrijk (Belgium)	53,25	105,3	158,6
31	Universitat de Girona	49,5	109	158,5
32	Saint-Petersburg State University of Engineering and Economics	61	91,1	152,1
33	KATHO Katholieke Hogeschool, Kortrijk (Belgium)	64	86,1	150,1
34	Far Easten Federal University	41,95	106,1	148,1
35	Universitat de Girona	46,8	95,6	142,4
36	International Banking Institute	39,75	102,6	142,4
37	Far Easten Federal University	23	99,2	122,2
38	University of Science and Technology, Lille (france)	0	111,0	111,0
39	University of Science and Technology, Lille (france)	0	104,7	104,7
40	University of Science and Technology, Lille (france)	0	100,7	100,7
41	University of Science and Technology, Lille (france)	0	88,9	88,9

Fuente: Elaboración propia

El viernes, en la **III etapa** se dieron públicamente los premios de las 17 secciones participantes en las olimpiadas.



## 4. CONCLUSIONES.

Se pueden analizar desde el punto de vista del profesor y el alumno.

El profesor pudo observar el nivel de contabilidad adquirido por sus alumnos en comparación con otras universidades europeas. En mi caso, los alumnos de Girona fueron de los primeros clasificados en la exposición del Business Game en público; en cambio quedaron por debajo de la media por lo que se refiere a la I etapa, de conocimientos específicos y individuales, debido a que no se les preparó para esta prueba días antes de participar en las Olimpiadas.

Además el profesor tiene la oportunidad de hacer contactos internacionales con profesores de diferentes universidades de manera de directa.

La experiencia fue positiva para los alumnos debido a que conocieron su nivel de preparación en contabilidad y sus habilidades específicas. Trabajaron su aprendizaje de manera individual y en grupo, siendo esta última metodología útil para conocer a estudiantes de otras universidades con estudios iguales o similares e intercambiar experiencias y conocimientos.

## 5. BIBLIOGRAFIA

Johnson D.W., Johnson T. R (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. 1ª edición. Editorial Paidós.

Murillo, P. (2003): Formas de entender el aprendizaje de los estudiantes universitarios: teorías y modelos de aprendizaje adulto. A.C. Mayor Ruiz i C. Marcelo (Coord): Enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Barcelona. Octaedro-EUB. 49-82

Rajadell, N. (1993). Estrategias de intervención educativa: estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Barcelona: PPU.

Salomon, G (2002): La educación Superior frente a los desafíos de la era de la información. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol. 2 Núm. 2.5-11

Slavin, R. (1999): Aprendizaje cooperativo. Buenos Aires. Aique. Grupo editor.

<http://engec.ru/en/xxivth-international-student-olympiad-%C2%ABbusiness-management%C2%BB>



# LA UNIVERSIDAD EMOCIONAL. LA INVESTIGACIÓN EN APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAS EMOCIONES. ESPECIAL REFERENCIA AL ÁMBITO UNIVERSITARIO

---

Donoso Anes, José Antonio  
Pizarro Arellano, Alberto  
*Universidad de Sevilla*

## RESUMEN

Desde hace más de dos décadas, la Inteligencia Emocional (IE) se ha convertido en un concepto de gran interés. Una de las líneas de investigación que más interés ha suscitado en los últimos años, es el papel que tienen las emociones en el aprendizaje de los alumnos, y la influencia que tiene el constructo inteligencia emocional para determinar el rendimiento académico de los estudiantes. Debido a diferencias en la definición del constructo y a distintas metodologías empleadas, los hallazgos no han sido concluyentes.

El artículo propone la continuidad en la investigación en IE y, en concreto, abrir más la investigación de la IE en el ámbito universitario (en particular en el área de Administración de Empresa y Finanzas y Contabilidad), trazar el mapa de la Universidad Emocional (alumno y profesor) ya que puede ayudar a interpretar mejor el concepto de éxito académico: buen docente, investigador y gestor; rendimiento, motivación, estilos de aprendizaje, aprensión comunicativa, competencias socio-emocionales, etc.

El objetivo del trabajo es presentar la situación actual de la investigación en IE, en concreto en el ámbito universitario, en los distintos tópicos de trabajo y futuras líneas de investigación.

**PALABRAS CLAVE:** Inteligencia emocional, IE y rendimiento académico, IE y género, IE y desarrollo de competencias emocionales demandadas por la empresa, IE y perfil de las competencias socio-emocionales, IE y síndrome del quemado por el trabajo (burnout).

## 1. INTRODUCCIÓN

¿Debemos implantar el aprendizaje a través de las emociones para mejorar el rendimiento y la empleabilidad de nuestros alumnos? ¿Cuáles son las investigaciones más relevantes que se han realizado en torno al concepto Inteligencia Emocional (IE) en el ámbito universitario?

La IE se ha convertido, en estas últimas décadas, en un tópico de investigación muy significativo como queda demostrado por el gran número de referencias bibliográficas existentes (Pena y Repetto, 2008). En el ámbito educativo, las líneas de investigación sobre la IE se han desarrollado en diversos ámbitos: la influencia entre las habilidades emocionales y la adaptación en clase, el bienestar emocional, el rendimiento académico y la empleabilidad laboral, así como, los problemas educativos asociados a una baja IE.

El objetivo del trabajo es presentar el estado actual de las investigaciones que versan sobre IE en el ámbito educativo y en particular en el ámbito universitario, así como destacar las necesidades de investigación que se puedan demandar. Para ello, en primer lugar realizaremos una revisión de los antecedentes generales, modelos y mediciones, para adentrarnos a continuación en las investigaciones realizadas sobre la IE en el ámbito universitario, para finalizar planteando futuras líneas de investigación.

## 2. ANTECEDENTES GENERALES

Aunque el concepto de inteligencia se estudia desde el siglo XIX, la IE se introduce en la última década del siglo XX y desde ese momento está suscitando un gran interés tanto desde un punto de vista profesional como desde un punto de vista académico (Danvila y Sastre, 2010). Ya desde el siglo XIX, autores como Galton (*Genio Hereditario*, 1869) investigaron el concepto de inteligencia y cómo puede ésta trabajarse y medirse. Por otro lado, Cattell introdujo en 1890 el *test mental*, unas pruebas mentales con el objetivo de convertir la psicología en una ciencia aplicada.

En 1905, Alfred Binet creó un test capaz de ser utilizado en las escuelas con el objetivo de localizar personas con dificultad para el aprendizaje. Para Binet (1905), el concepto de inteligencia *es el juicio*, en otras palabras, el sentido común, el sentido práctico, la iniciativa, la facultad de adaptarse. Las primeras escalas de Binet para medir la inteligencia, fueron introducidas en Estados Unidos en 1909, en las denominadas *clínicas de orientación de niños*. Dichas escalas fueron modificadas en 1916, apareciendo por primera vez el test Stanford-Binet y el concepto de Coeficiente Intelectual (CI), el cual es el resultado del citado test. Tanto Binet como los investigadores que lo siguieron (Terman, 1916 y Spearman, 1927), consideraron en un principio la inteligencia como algo biológico o hereditario, que estaba dentro de la mente del individuo y que podía medirse.

La inclusión del componente social dentro de la inteligencia, se produce cuando Thorndike en 1920 publica *la “Inteligencia y sus usos”*. En este artículo, dicho investigador señala la

existencia de 3 tipos de inteligencias: la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social, pero continua con la creencia de que la inteligencia es innata y única. La inteligencia social la define como “*el arte de comportarse sabiamente en las relaciones sociales*”.

Guilford (1982), se opone al concepto de inteligencia general y propone 120 aptitudes, todas ellas teóricamente independientes una de otras. Si los primeros investigadores fueron reduccionistas con el término inteligencia, ésta cae en excesos, pues cualquier cosa que ocurra a escala mental podría ser considerada como un acto de inteligencia (Vázquez de la Hoz, 2009).

Gardner, rompe con la suposición clásica de que solo existe una inteligencia general única y en 1983 acuña el concepto de *inteligencias múltiples* en su libro *Estructuras de la mente*, agrupándolas en siete: capacidad verbal, lógico-matemática, capacidad espacial, capacidad cinética, el talento musical, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapsíquica. Gardner, tuvo en cuenta tanto la inteligencia intrapersonal como interpersonal, las cuales influirán decisivamente en el concepto de IE de Salovey y Mayer. La conclusión de Gardner es que el CI no predice el rendimiento académico.

Finalmente, el concepto de IE fue formulado por Mayer y Salovey en 1990, en su obra *Emotional intelligence*. Estos investigadores, que posteriormente fueron reformulando el concepto, inicialmente lo definen como *la habilidad de manejar sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones*. Este artículo en un primer momento pasó algo desapercibido y fue Goleman, psicólogo y periodista con una gran visión comercial, el que rescató el término IE en 1995 en su libro *Inteligencia Emocional*, a partir del cual empezó a tener un gran eco. Según el psicólogo e investigador Seymour Epstein (1998) la IE tuvo mucha aceptación debido a tres factores:

- El cansancio provocado por la sobrevaloración del CI durante todo el siglo XX.
- La poca aceptación por parte de la sociedad hacia los individuos que tienen un alto CI pero que no poseen habilidades sociales ni emocionales.
- El test de CI pocas veces ha pronosticado el éxito real de los alumnos, su felicidad y bienestar a lo largo de sus vidas.

Desde que comenzó a estudiarse la IE por Salovey y Mayer (1990) y por Goleman (1995), la formación en competencias socio-emocionales de los estudiantes, es considerada fundamental en todos los niveles educativos; autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2003) han defendido que la obtención de destrezas emocionales debe ser un requisito previo a la adquisición del conocimiento. Para Fernández-Berrocal y Extremera (2004) la IE es una habilidad esencial a adquirir en la escuela, en la cual habría que *sensibilizar a los educadores sobre la importancia de la educación explícita de las*

*emociones y de los beneficios personales y sociales que conlleva.* Consideran que en el siglo XXI, los centros de formación deben tener la responsabilidad de inculcar a los estudiantes competencias emocionales tanto o más que la familia. Ya que, como apunta Casas (2004) los trastornos emocionales pueden interferir en la concentración, retención de la información y, por tanto, en el aprendizaje. Los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos no aprenden; la gente que se ve atrapada en esos estados de ánimo no asimila la información de manera eficaz ni la maneja bien. Por lo tanto, es necesario diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención que se centren en la IE para fomentar el crecimiento personal, desde la niñez hasta acceder al mercado laboral (Repetto y Pérez, 2007).

El objetivo de la formación a través de las emociones es desarrollar la IE, y para ello un alumno debe adquirir competencias emocionales. Una competencia es la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007); se desarrolla a lo largo de toda la vida y puede ser mejorada en cualquier momento, lo que sugiere que la IE no es innata (Bisquerra, 2009).

### **3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: MODELOS Y MEDICIÓN**

#### **3.1. Modelos Teóricos de Inteligencia Emocional**

En cuanto a la naturaleza teórica de partida de los modelos de IE, existe desacuerdo respecto al concepto y definición de lo que es IE. Una de las críticas efectuadas al concepto de IE, es que no constituye nuevo conocimiento, dado que se basa en conceptos ya estudiados por la psicología. Davies, Stankoy y Roberts (1998) apuntan que la IE es una nueva etiqueta a fenómenos que ya existían con anterioridad, aunque esta consideración depende del acercamiento teórico de partida. Sin embargo, Lorenzo (2012) puso de manifiesto que los profesionales de la psicología consideran que la IE aporta nuevos conocimientos a la ciencia y califican a este constructo como relevante, si bien, se piensa que es una formulación de conceptos ya existentes.

Entre los modelos de IE podemos distinguir los que se basan en cómo se procesa la información emocional, centrado en capacidades y habilidades emocionales básicas, (modelo de Mayer y Salovey, 1990) y los modelos de IE que poseen tanto variables de capacidad como de personalidad o modelos mixtos (Goleman, 1995 y Bar-On, 1997). Otros autores, como Fernández-Berrocal y Extremera (2006), distinguen 3 modelos, al diferenciar el modelo de Goleman del de Bar-On. Los modelos mixtos se centran en rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad (empatía, optimismo, asertividad...) así como otras variables sin ninguna constatación de su verdadero vínculo con la IE como motivación y felicidad. Es decir, combinan dimensiones de personalidad y capacidad de automotivación con habilidades de regulación de emociones, que se establecen de acuerdo al contexto que se quiere analizar.

### 3.1.1. Modelo de Mayer y Salovey (1990)

Estos psicólogos, en su obra *Emotional intelligence* (1990), formulan por primera vez un modelo de IE; y definen la IE como la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio. Estos investigadores reformulan posteriormente la definición (Mayer y Salovey, 1997), proponiendo que la IE relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar, y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. En la versión más actual de este modelo, Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2003), definen la IE como la habilidad para reconocer el significado de las emociones, sus relaciones, y el uso de ésta para razonar y solventar problemas.

Este modelo es de competencias y está compuesto por cuatro dimensiones:

- Percepción y expresión emocional: Reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- Facilitación emocional: Capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- Comprensión emocional: Integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- Regulación emocional: Dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

### 3.1.2. Modelo de Goleman (1995)

Para Goleman (1995) la IE es *una metahabilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras facultades*. Hace una interpretación del concepto en su libro *inteligencia emocional* y reconoce que el término IE lo tomó prestado de los trabajos de Mayer y Salovey. Define la IE como cualquier característica deseable de carácter personal que está representada por la inteligencia cognitiva (Danvila y Sastre, 2010). En un primer modelo identificó cinco dimensiones de competencias:

- Consciencia emocional: Es la capacidad de reconocer los propios sentimientos, emociones o estados de ánimo.
- Autorregulación o capacidad para controlar las propias emociones. Equilibrio anímico.

- Motivación: Es la capacidad para autoinducirse emociones y estados de ánimo positivos, tales como el entusiasmo, el optimismo y la confianza en uno mismo.
- Empatía: Es el reconocimiento de las emociones ajenas, es decir, es la toma de consciencia o el conocimiento de los sentimientos, las necesidades y las preocupaciones ajenas. Es una habilidad interpersonal o social.
- Control de las relaciones o sociabilidad: Hace referencia a la capacidad de relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas.

El modelo concibe la IE como una serie de competencias que facilitan a los individuos el manejo de las emociones de forma centrífuga (hacia los demás) y centrípeta (hacia uno mismo) (Gallego, 2007). Posteriormente incorporó la motivación a la autoconsciencia, reduciéndola a cuatro dimensiones.

Karl Albrecht (2007), en su libro *Inteligencia Social* critica que la última dimensión de Goleman (control de relaciones) esté dentro de la denominada IE, opina que esa última dimensión estira el modelo y el concepto más allá de sus límites prácticos ya que dicha dimensión constituye la denominada Inteligencia Social. Para Albrecht, la IE sería una inteligencia intrapersonal, mientras que lo que él denomina Inteligencia Social sería una inteligencia interpersonal.

Goleman (1995), defiende la existencia de un coeficiente emocional que trabaja conjuntamente con el coeficiente intelectual, sin oponerse a él. Se sitúa en un modelo de IE que acepta los componentes cognitivos y no cognitivos de la inteligencia, donde el cerebro emocional es anterior al cerebro racional. Para Candela, Barberá, Ramos y Sarrió (2001), este coeficiente emocional configura características de carácter como por ejemplo, la autodisciplina, el altruismo o la compasión, rasgos que se convierten en herramientas imprescindibles para la adaptación social.

6

---

### **3.1.3. Modelo de Bar-On (1997)**

Está dentro de los modelos mixtos. En su obra *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence* (1997), conceptualiza la IE como un grupo de competencias y habilidades personales, emocionales y sociales, que influyen en la capacidad para enfrentar las demandas y presiones del entorno de manera eficaz.

Bar-On (1997), distingue cinco factores generales, divididos en 15 componentes de orden menor. Vincula la IE con rasgos de comportamiento estables y variables de la personalidad, como por ejemplo, la empatía, la asertividad, el optimismo, la impulsividad, etc.

En el libro *Handbook of Emotional Intelligence* (Bar-On, 2000), expone la relación entre la IE y elementos de comportamiento, así estudia la relación que existe entre la IE y la



calidad de las relaciones interpersonales en el hogar, la escuela o el trabajo. Las competencias pertenecientes a esta inteligencia no cognitiva están constituidas por elementos emocionales, personales y sociales que están interrelacionados entre sí.

Las capacidades emocionales (Bar-On, 2000) se pueden dividir en dos clases que se interrelacionan entre sí: competencias básicas y competencias facilitadoras.

- Las capacidades básicas son: la autoconciencia emocional, la autoevaluación, la empatía, las relaciones sociales, la asertividad, el afrontamiento de presiones, el análisis de la realidad, la flexibilidad, el control de impulsos y la solución de problemas.
- Las capacidades facilitadoras están compuestas por: el optimismo, la alegría, la independencia emocional, la autorrealización y la responsabilidad social.

Las capacidades emocionales relativas a las competencias básicas (core factors) y facilitadoras (facilitator factors) el autor las incluye dentro de otra clasificación más específica, dividiéndolas en cinco componentes de la inteligencia no cognitiva (Bar-On, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Componente intrapersonal: Está formado por la autoconciencia emocional, la asertividad, la independencia emocional, la autoconsideración y la autorrealización.
- Componente interpersonal: Integrado por la empatía, la responsabilidad social y relación interpersonal.
- Componente de manejo de las emociones: Está conformado por la capacidad de tolerar las presiones o el estrés, y por la de control de impulsos.
- Componente de estado de ánimo y motivación: Relativo al optimismo y a la felicidad.
- Componente de adaptabilidad: Vinculado a las capacidades de examen de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.

El modelo de Bar-On combina la habilidad mental (cuando se refiere a autoconciencia emocional) con otras características independientes, como la seguridad y el optimismo, (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

De esta manera, una persona emocionalmente inteligente, para Bar-On, es aquella que posee capacidad de reconocer y expresar las propias emociones, así como relaciones interpersonales de satisfacción mutua, sin caer en la dependencia. La persona emocionalmente inteligente es generalmente optimista, realista, flexible y exitosa ante la resolución de problemas y en el afrontamiento a situaciones de estrés, sin perder el control (Bar-On, 2000).

Posteriormente, Bar-On (2006), redefine la IE y la considera una interrelación de competencias sociales y emocionales, habilidades y facilitadores que determinan la manera en que la persona se expresa y se comprende a sí misma, a los demás y se relaciona con ellos y afronta las demandas de la vida cotidiana. Divide la IE en tres niveles o capacidades:

- Intrapersonal: esta capacidad se refiere a la capacidad que tiene el sujeto de ser consciente de uno mismo, esto es, capacidad para conocer y comprender las propias fortalezas y debilidades y la capacidad de expresar pensamientos y sentimientos de forma asertiva.
- Interpersonal: este nivel describe la competencia de la persona para entender sus propias necesidades, así como las emociones y los sentimientos de los demás.
- Manejo del cambio: esta capacidad significa la conducción eficaz, realista y flexible de la transformación personal, social y ambiental, así como la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

Comparando los tres modelos (tabla 1) observamos que no existe una definición clara del constructo (Pena, Repetto, 2008); como apuntan Pérez, Petrides y Furnham (2005) los modelos de Mayer y Salovey, y de Goleman y Bar-On proponen constructos diferentes, aunque otros autores apuntan que son constructos complementarios (Mestre, 2003). Estas diferencias generan confusión en lo que significa realmente ser inteligente emocionalmente; no obstante, a juicio de Extremera y Fernández Berrocal (2004), el modelo de Mayer y Salovey (1990, 1997) presenta una visión más científica del concepto.

Tabla 1. Comparativa de modelos de IE

Modelo	Mayer y Salovey (1990)	Goleman(1995)	Bar-On (1997)
<b>Tipo de modelo</b>	<b>Capacidades emocionales básicas</b>	<b>Mixto</b>	<b>Mixto</b>
<b>Habilidades emocionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Percepción y expresión emocional</li> <li>– Facilitación emocional</li> <li>– Comprensión emocional</li> <li>– Regulación emocional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Consciencia emocional</li> <li>– Autorregulación</li> <li>– Motivación</li> <li>– Empatía</li> <li>– Control de las relaciones o sociabilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Componente intrapersonal</li> <li>– Componente interpersonal</li> <li>– Manejo de las emociones</li> <li>– Estado de ánimo y motivación</li> <li>– Adaptabilidad</li> </ul>
<b>Definición del constructo</b>	Capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio	Metahabilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras facultades	Conjunto de competencias y habilidades personales, emocionales y sociales, que influyen en la capacidad para enfrentar las demandas y presiones del entorno de manera eficaz

Fuente: elaboración propia

La principal diferencia, entre el modelo de capacidades emocionales básicas y los modelos mixtos, se encuentra en que para Mayer y Salovey (1990) la IE es una inteligencia genuina que se basa en un uso adaptativo de las emociones en la cognición de un individuo, de tal manera que este pueda adaptarse al ambiente y resolver los conflictos de manera eficiente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Por otro lado, los modelos mixtos de Goleman (1995) y Bar-On (1997) definen el constructo como un conjunto de rasgos de personalidad. Entre los modelos de Goleman y Bar-On hay también diferencias en la definición y los rasgos de personalidad, haciendo más hincapié Goleman en el control de las relaciones con los demás y Bar-On en el estado de ánimo y la adaptabilidad.

El punto de encuentro entre ellos es la autorregulación emocional. Así, para Madrid (2000) el modelo de Mayer y Salovey (1990) sitúa al “manejo de las emociones” en lo más alto de la escala; mientras Goleman (1995) la incluye como “capacidad de controlar las propias emociones” y Bar-On (1995) incluye elementos de autorregulación emocional en varias de sus habilidades, como el “control de impulsos” y la “flexibilidad”.

### **3.2. Medición de la Inteligencia Emocional**

La variedad de instrumentos de medida, motivados en gran parte por los diferentes modelos existentes, tiene un impacto negativo en la investigación acerca de la IE, debido a que un instrumento de medida basado en un modelo concreto, es incapaz de evaluar correctamente lo que otros modelos incluyen como componentes de la IE (Lorenzo, 2012). Danvila y Sastre (2010), consideran que existen tres grandes tendencias utilizadas para medir la IE:

- La que consideran que la IE es un proceso bien definido de procesamiento de emociones y habilidades (Mayer y Salovey, 1997) y miden la IE mediante pruebas de ejecución.
- La que concibe la IE en términos de múltiples aspectos de funcionamiento personal (Bar-On, 1997a; Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000; Goleman, 1995) y miden la IE mediante el autoinforme.
- Y una tercera opción, que usa como medida la evaluación del observador (Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

Siguiendo los trabajos de Extremera y Fernández-Berrocal (2007), Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil (2004) y Pérez, Petrides y Furnham (2005, 2007), nos vamos a centrar en los tres principales instrumentos de medición de la IE: los autoinformes, la evaluación 360° y las pruebas de ejecución.

### 3.2.1. Los autoinformes

Son cuestionarios en los que una persona evalúa su propia IE. Extremera y Fernández-Berrocal (2003) señalan que la mayor parte de los autoinformes, tienen enunciados verbales cortos en los que es el propio individuo el que evalúa su IE en determinadas habilidades emocionales. El formato suele ser tipo likert con varias opciones de respuesta, que varía desde nunca (1) a muy frecuentemente (5).

Mayer, Caruso y Salovey (1999) consideran deficiente una evaluación que se base exclusivamente en cuestionarios de lápiz y papel, dado que consideran que los cuestionarios de IE pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos del individuo en cuestión y por la tendencia a falsar la respuesta para crear una imagen más positiva.

Entre los instrumentos de IE basados en cuestionarios o escalas más utilizados en investigación podemos destacar:

- La versión española adaptada del Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-Berrocal y Ramos, 2005), es una medida de autoinforme de la IE denominada IE percibida (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) constituida por 24 items (valoración 1 a 5 ) y 3 subescalas (percepción o atención a los sentimientos, comprensión o claridad emocional y regulación o reparación de las emociones), configurando cada una de las subescalas 8 items. El TMMS-24 contiene 3 dimensiones clave de IE intrapersonal: Atención a los propios sentimientos (p.e. “pienso en mi estado de ánimo de manera frecuente”), claridad emocional (p.e. frecuentemente me equivoco con mis sentimientos) y reparación de las propias emociones (p.e. “aunque a veces me siento triste, normalmente tengo una visión optimista de la vida”).
- También es destacable el Schutte Self Report Inventory (SSRI; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998); adaptado al castellano por Chico (1999). Proporciona una única puntuación de IE. Aunque trabajos posteriores señalan que se puede dividir en 4 subescalas: Percepción emocional (p.e. “encuentro dificultoso entender los mensajes no verbales de los demás”), manejo de emociones propias (p.e. “me automotivo imaginando un buen resultado en las tareas que voy a realizar”), manejo de emociones de los demás (p.e. “solucionar los problemas de los demás me gusta”), y por último, utilización de emociones (p.e. “ cuando siento que mis emociones cambian, aparecen nuevas ideas en mi mente”).
- Por último, apuntar otras mediciones como el Emotional Competence Inventory (ECI, Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; adaptado al castellano por Haygroup), o el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides y Furham, 2001; adaptado al castellano por Pérez, 2003).

### 3.2.2. La evaluación 360°

Esta medida de evaluación compara las valoraciones de tres categorías distintas de informantes como son: el propio sujeto evaluado, el profesorado y el alumnado.

Según Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez (2006) presenta utilidades del tipo:

- Propicia la participación y reflexión de todos los implicados.
- Nos da una información consistente para emitir juicios y tomar decisiones.
- Permite obtener la autopercepción de un sujeto, así como su nivel de consenso con los demás observadores.
- Facilita que el sujeto en cuestión tome conciencia de su propio progreso y reflexiones sobre las competencias que debe aún mejorar.

Y señalan que su originalidad radica en que:

- Es un instrumento de medida de la IE basado en la observación externa.
- En el caso de la medición de la IE en educación, facilita el contraste entre las valoraciones de un grupo de profesores que imparten docencia sobre el mismo alumnado, y permite comparar autoevaluaciones (autoinforme) de un alumno con la del profesorado.
- Es eficaz para evaluar la IE interpersonal, o lo que es lo mismo, nos indica el nivel de habilidad emocional percibida por los demás.
- Esta medida de evaluación es complementaria a los autoinformes.
- Sirve como información adicional y para evitar sesgos de deseabilidad social como intentar sacar una puntuación más alta por parte del alumno para dar una mejor imagen.

Por otro lado, también presenta limitaciones tal y como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2003):

- La dificultad para estar con el alumno las 24 horas del día, hace que este último varíe su comportamiento en presencia del observador externo, habiendo por tanto sesgos perceptivos.
- Dada la limitación anterior, la limitación que nos proporciona este método está restringida a un contexto determinado, el aula.

- Con esta metodología se hace difícil obtener datos sobre habilidades emocionales intrapersonales como la atención afectiva, la claridad emocional interna y la capacidad de conciencia emocional.

Entre los instrumentos más utilizados en investigación podemos destacar el Emotional Quotient Inventory de Bar-On (EQ-i, Bar-On, 1997; adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá), es una medida basada en observadores externos, aunque como sus propios autores afirman se trata más de un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales, que un instrumento propiamente dicho de IE.

### **3.2.3. Las pruebas de ejecución**

El planteamiento conceptual del instrumento es considerar que para evaluar si una persona es hábil o no en un ámbito, en este caso el emocional y afectivo, la mejor forma de hacerlo es comprobar sus habilidades a través de diferentes ejercicios que requieran poner a prueba tales habilidades comparando posteriormente sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer, Caruso, y Salovey 1999; Mayer, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Actualmente, existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE, el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale; Mayer et al. ,1999) basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997) y su versión reducida y mejorada: el MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer, Salovey y Caruso, 2001; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003). Estas medidas abarcan las cuatro dimensiones de la IE propuesta en el modelo de Mayer y Salovey (1997).

Extremera y Fernández-Berrocal (2003) presentan un instrumento de medida de habilidad con respecto a las habilidades que pretenden medir y que, además, no se solape con las dimensiones recogidas en los cuestionarios clásicos de personalidad (extraversión, optimismo, autoestima).

Una comparativa de ventajas e inconvenientes de las medidas de autoinforme con respecto a las de habilidad la encontramos en Extremera y Fernández-Berrocal (2004):

Tabla 2. Comparativa de las herramientas de evaluación

<b>Medidas de autoinformes</b>	<b>Medidas de habilidad</b>
Realiza una estimación de la IE percibida.	Nos suministra una medida de la IE actual o de los niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales.
En menos tiempo y con menos ítems podemos obtener una puntuación sobre la IE de un sujeto.	Son más extensos e implican la realización de un mayor número de tareas para obtener una puntuación sobre la IE del sujeto.
Las instrucciones son de mayor sencillez y permite una administración colectiva.	Necesita instrucciones más precisas y la administración es individual en formato informático aunque colectiva en las versiones de papel y lápiz.
Implica una percepción emocional por parte del sujeto y nos permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional.	No requiere un nivel de percepción de la medición de vivencias internas y procesos de conciencia emocional es más complicada.
Problemas de deseabilidad social, en las que un sujeto puede intentar sesgar su propia respuesta.	Es más difícil que un sujeto pueda sesgar las respuestas
Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con variables de personalidad.	Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con medidas de inteligencia verbal.
Bajas correlaciones entre sí debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos.	Bajas correlaciones entre sí debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos.
Evalúan comportamientos típicos que se relacionan con otras habilidades socio-emocionales como la autoestima o el optimismo	Examinan afrontamientos más retroactivos que preactivos, evaluando estrategias emocionales una vez que los eventos negativos han ocurrido y no las estrategias que emplean para evitar esos acontecimientos.
El coste es mínimo (papel y lápiz) y entrenamiento de suma facilidad.	Mayor gasto en recursos tanto para la versión en lápiz y papel (cuestionario más extenso, fotografías a color...) como la informatizada (ordenadores, altavoces, auriculares...).
Algunas medidas de autoinformes están disponibles libremente para su uso en investigación (IE, TMMS, escala de Schutte, TEIQue). Otras, en cambio, requieren solicitar a las editoriales, previo pago, los tests, hojas de respuestas, manuales técnicos y la puntuación final obtenida en cada dimensión (EQ-i, ECI)	El MEIS está disponible para investigación previa petición a los autores. En cambio, el MSCEIT, publicado por una editorial americana requiere solicitar previo pago todo el material necesario (test, hojas de respuesta, manual técnico) y la obtención de las puntuaciones medidas a los sujetos.

Fuente: elaboración propia a partir de Extremera y Fernández-Berrocal (2004)

De la comparativa se desprende que las pruebas de ejecución es el método de valoración más adecuado para medir las habilidades cognitivas de la IE, pero el inconveniente es que no tiene un criterio objetivo para determinar en que consiste una respuesta emocional correcta.

Posteriormente, Extremera y Fernández-Berrocal (2005) hacen una comparativa entre una medida de autoinforme típica como el TMMS, y una medida de ejecución como el MSCEIT. Según estos autores, si un docente quiere evaluar habilidades intrapersonales, las medidas de autoinforme son una opción bastante buena, debido a que al basarse en la

introspección permite medir procesos emocionales subyacentes más difíciles de medir con tareas de habilidad. Si lo que se pretende medir son las habilidades de comprensión y evaluación de las emociones de los demás, una medida de ejecución como el MSCEIT puede ser lo más adecuado. En cuanto a la facilidad de administración, ésta es una ventaja de los autoinformes sobre las medidas de ejecución, dado que por ejemplo el TMMS requiere poco tiempo para evaluar, unos diez minutos, y en cambio una medida de habilidad con el MSCEIT son instrumentos estandarizados bastante laboriosos que requieren aproximadamente una hora, y que una vez que el alumno los cumplimenta se envían los resultados a la editorial del test (Multa Health System, MHS) para que se reciban las puntuaciones baremadas por el alumno. El problema de la mayor duración del MSCEIT incrementa la probabilidad de que el alumno, cansado de tantas preguntas, responda al azar para finalizar antes el test. Sin embargo, el autoinforme tiene también un problema de sesgo motivado por una mayor deseabilidad social, y debido a la facilidad para intuir el objetivo de la prueba, el alumno puede fingir mejores respuestas.

#### **4. INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO**

La IE nació, en parte, motivada por la incapacidad de otros constructos para explicar las diferencias individuales en el rendimiento académico o laboral. Por tanto, las posibles relaciones entre la IE y otros constructos ya conocidos, es un tema muy controvertido entre los investigadores (Laguna, 2012). Los tópicos más relevantes en relación con la IE en el ámbito universitario son:

- IE y rendimiento académico.
- IE y género.
- IE y desarrollo de competencias emocionales demandadas por la empresa.
- IE y perfil de las competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ramas del conocimiento.
- IE y síndrome del quemado por el trabajo (burnout).

##### **4.1. IE y Rendimiento Académico**

La mayoría de investigaciones realizadas en el ámbito del rendimiento académico emplean las calificaciones del alumno como único indicador (Adell, 2006) y, lo cierto, es que éstas no siempre recogen la integridad del concepto rendimiento, así Edel (2003) apunta que el rendimiento además de la calificación debería incluir: grado de participación e implicación, atención prestada, predisposición a aprender, grupo de clase, compañeros, centro de estudios, profesorado, motivación, estilo de aprendizaje, etc. Navarro (2003), incluye además de la calificación: la motivación, el autocontrol personal y las habilidades sociales;



por lo tanto una IE desarrollada en estos factores influiría en un mejor rendimiento académico.

Entre los trabajos que han utilizado el autoinforme o la evaluación 360°, está el de Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004); estudiaron la relación entre la IE y el rendimiento académico en estudiantes del primer curso en una universidad de Ontario. Para ello utilizaron la versión corta del EQ-i. Los resultados obtenidos, arrojaron una fuerte relación entre varias variables de la IE y el éxito académico.

Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros (2007), analizaron, mediante el uso del cuestionario, cómo incide la actitud ante el aprendizaje en el rendimiento académico, concluyendo que en los estudiantes universitarios existen correlaciones significativas entre las actitudes y el rendimiento académico y que el rendimiento académico no es sólo cuestión de actitudes, por lo que es necesario también profundizar en el nivel de estrategias de aprendizaje que utilizan, enfoques de aprendizaje, el autoconcepto de sí mismos, etc. Es decir, según su estudio, la relación entre la IE y rendimiento académico es indirecta, ya que la IE ayuda a mantener una buena actitud frente al estudio.

Posteriormente, Martínez (2010), estudia la relación existente entre IE y rendimiento académico en el contexto universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), utiliza el TMMS-24 y obtiene como resultado una relación negativa y significativa entre IE y rendimiento académico. Por tanto, se cuestiona si las escalas de autoinforme están evaluando otras variables como neuroticismo o hipersensibilidad emocional, más que una competencia emocional autopercibida, o incluso que el estudiante perciba la IE como sinónimo de pasividad o relajación al afrontar el estudio.

Brandenburg, Zhou, Bell y Skipper (2011), plantearon examinar la relación entre la IE y el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en la Universidad de Clemson utilizando el autoinforme. Los resultados mostraron que los estudiantes de carreras de ingeniería puntúan menos en IE que en otras titulaciones. Además, a medida que se incrementa la IE, incrementa el rendimiento académico hasta un nivel en el que a mayores calificaciones, menor puntúa el estudiante en IE, al estar centrado en sí mismo y su éxito académico en lugar de las relaciones con sus compañeros.

Otros resultados obtenidos en las investigaciones que usan el autoinforme como método de evaluación de la IE, muestran relaciones moderadas entre la IE y el rendimiento académico (Pérez y Castejón, 2007).

Centrándonos en los resultados obtenidos en las pruebas realizadas con medidas de habilidad, investigaciones como las de Chico (1999), Newsome, Day y Catano (2000), Barchard (2003) y Austin, Evans, Goldwater y Potter (2005), muestran una relación de IE y rendimiento académico escasa. Aunque también encontramos investigaciones que han utilizado esta herramienta y han encontrado relaciones positivas y significativas entre IE y rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006).

En la revisión que realizan Extremera y Fernández-Berrocal (2004), se afirma que la línea de investigación que analiza la relación IE y rendimiento académico, ha mostrado resultados contradictorios en todos los niveles educativos. Hernández (2002, 2005) llega a la conclusión de que es posible que la relación entre la IE y el rendimiento académico no sea tan directa, sino que la IE actúe como una variable que medie entre otras variables que pueden afectar de manera directa como pueden serlo por un lado, las actitudes, los valores, la motivación, y los estilos de aprendizaje.

La IE está relacionada con el éxito académico siempre que se controlen variables como inteligencia general y las características de la personalidad del sujeto analizado (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Pena y Repetto, 2008), siendo razonable pensar que los estudiantes con dificultades para regular sus propias emociones y que presentan un comportamiento impulsivo, tengan más dificultades de adaptación en su propio entorno social, escuela, universidad, trabajo, y por ende, tengan más dificultades para el pensamiento, la concentración, la automotivación, las relaciones con iguales y profesores y rendir en condiciones de estrés (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006).

Para Extremera y Duran (2007), resulta evidente que el potencial estrés académico y la manera de afrontarlo, no se puede concebir desde una única perspectiva individual. El contexto organizacional del centro y el sistema educativo en general constituyen entornos que generan múltiples estresores ajenos al estudiante y fuera de su control, que pueden dificultar la tarea académica del estudiante y su devenir en auténticos obstáculos para el éxito. En el mismo sentido, Extremera y Durán (2007) afirman la importancia de estudiar en el marco del EEES mecanismos intermedios que vinculen habilidades emocionales con el rendimiento académico. La IE hace que el estudiante tenga una buena salud mental, algo que incide en el rendimiento medio académico, ya que el estudiante con más bienestar psicológico tiene menos pensamientos intrusivos.

Qualter, Gardner, Pope, Huchinston y Whiteley (2012), examinaron la relación IE, como habilidad y como rasgo, y rendimiento académico, controlando la personalidad y la capacidad cognitiva de los alumnos. Estos investigadores concluyeron, que la capacidad cognitiva no predecía el rendimiento académico, que la IE medida como habilidad y como rasgo, predecía el rendimiento académico de alumnos de 11 años de edad, cinco años más tarde. Por tanto se sugiere que desarrollar la IE predice el rendimiento académico, dado que los alumnos con similar capacidad cognitiva y mayor IE, obtenían un mayor rendimiento académico cinco años después.

Ruíz, Castellanos y Enríquez (2013) estudiaron, en estudiantes universitarios de enfermería, que factores familiares y académicos son los que favorecen el desarrollo de la IE y como éstos influyen en el rendimiento académico. Utilizaron el TMMS-24. Los resultados mostraron como la convivencia familiar, el sentirse querido por los padres, y el que se promueva por parte de la familia el respeto y el desarrollo emocional, incrementa la IE del alumno y por tanto el rendimiento académico.

Aunque muchos de los estudios realizados si apoyan la relación entre IE y éxito académico, no se puede establecer una validez total de la IE como predictor del rendimiento académico, debido a algunos resultados contradictorios o no concluyentes. El que no haya hallazgos concluyentes es debido a:

- Falta de acuerdo entre los teóricos sobre que es IE y como debe ser evaluada (Newsome, Day y Catano, 2000)
- El desconocimiento sobre las herramientas de evaluación existentes y más adecuadas para cada ámbito como el científico, escolar, clínico y organizacional (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004)
- Las diferencias metodológicas que presentan la mayoría de trabajos (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004)
- El contexto organizacional del centro y el sistema educativo en general (Extremera y Duran, 2007)

## 4.2. IE y Género

Los estudios de género en los estudiantes universitarios, tratan de ver si algunas habilidades que incluye la IE, predominan más en hombres o en mujeres. Es decir, dos personas de distinto sexo con una misma IE, puede que se comporten de manera diferente ante iguales situaciones.

Petrides y Furnham (2000), estudian las diferencias de género en la IE autoinformada mediante cuestionarios. Los resultados arrojaron dos claras diferencias entre hombres y mujeres: Los hombres se autopercebían con mayor autoestima que las mujeres y las mujeres obtenían mayor puntuación en habilidades interpersonales.

Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), hacen una revisión bibliográfica en este campo donde concluyen que en los estudios que han utilizado pruebas de autoinforme (EQ-i de Bar-On, 1997; SREIT de Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, 1998; TMMS-48 de Salovey Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995 y sus propias versiones) los resultados mostrados son bastante dispares. En algunos casos no se han encontrado diferencias significativas de IE entre hombres y mujeres, sin embargo otros trabajos como los de Aquino, 2003; Bar-On, 1997; Brackett y Mayer, 2003; Brackett, Rivers, Shiffman y Lerner, 2006; Brown y Schutte, 2006; Dawda y Hart, 2000; Depape, Hakim-Larson, Voelker, Page, y Jackson, 2006; las mujeres aparecen como más hábiles en el manejo de sus propias emociones. Según estos estudios, las diferencias podrían deberse a las características sociodemográficas y culturales de las muestras utilizadas o al tipo de instrumento de medida utilizado, es decir, el autoinforme.

Sin embargo, cuando se ha utilizado las medidas de ejecución como el “Multifactor Emotional Intelligence Scale” (MEIS), o el “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT), las mujeres se han mostrado mejores que los hombres en el manejo de la IE (Brackett, 2001; Brackett y Mayer, 2003; Brackett, Mayer y Warner, 2004; Brackett, Rivers, Shiffman y Lerner, 2006; Brackett, Warner y Bosco 2005; Brody y Hall, 1993, 2000; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Day y Carrol, 2004; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Mayer, Salovey y Caruso, 2002). En los citados trabajos se evidencia que los hombres autoinforman de una IE superior a la que posteriormente ejecutan, ocurriendo justo lo contrario con las mujeres.

Molero, Ortega y Moreno (2010), realizan una investigación en el ámbito universitario utilizando la medida de autoinforme TMSS-24. El objetivo era estudiar la diferencia en la adquisición de competencias emocionales en función del género. En sus conclusiones apuntan que encuentran pocas diferencias entre ambos sexos, dándose fundamentalmente en la atención a los sentimientos y en la regulación de las emociones.

Moksnes, Moljord, Espnes y Byrne (2010) estudiaron si había diferencias de género en los estados emocionales, el estrés y la autoestima. Los resultados sugirieron que desde la infancia, las niñas tienen un mayor dominio emocional cuando la tensión ambiental que sufre es débil o moderada.

En conclusión, los estudios no han llegado a conclusiones firmes sobre la IE y el género, sin embargo algunas investigaciones sugieren que las mujeres poseen mayor IE que los hombres.

### **4.3. IE y Desarrollo de Competencias Emocionales Demandadas por la Empresa**

Tradicionalmente la formación impartida por las universidades ha estado sesgada hacia una formación puramente técnica, olvidando su responsabilidad en la formación de competencias no técnicas y en concreto las socio-emocionales. En la actualidad, la mayoría de empleos exigen, además de las competencias técnicas y conocimientos, un nivel de competencias sociales y emocionales que hagan capaz que un trabajador trabaje en equipo, tolere niveles de estrés, se automotive o resuelva conflictos interpersonales. En esta línea se han manifestado la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Unión Europea (UE), destacando la relevancia de formar al alumnado en lo que se ha denominado “el enfoque de competencias” (Molero, D; Reina-Estévez, A. (2012); García, 2006; Irigoien y Vargas, 2002).

Bisquerra (2003) el término competencia lo refiere al dominio de un conjunto de habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes necesarias para realizar una actividad con éxito; y los tipos de competencia los clasifica en: técnicas, profesionales,

participativas, personales, básicas, clave, genéricas, transferibles, emocionales, socio-emocionales, etc. En la actualidad, aún no hay consenso en la clasificación de las competencias de perfil no profesional. Bisquerra y Pérez (2007), aúna los tipos de competencias en solo dos:

Tabla 3. Tipos de competencia

TIPOS DE COMPETENCIA	
SOCIO-PERSONALES	TÉCNICO PROFESIONALES
Motivación	Dominio de conocimientos básicos y especializados
Autoconfianza	
Autocontrol	Dominio de las tareas y destrezas necesarias en una profesión
Paciencia	
Autocrítica	Dominio de las técnicas necesarias en una profesión
Autonomía	
Control del estrés	Capacidad de organización
Asertividad	Capacidad de coordinación
Responsabilidad	Capacidad de gestión del entorno
Capacidad de toma de decisiones	Capacidad de trabajo en red
Empatía	Capacidad de adaptación e innovación
Capacidad de prevención y solución de conflictos	
Espíritu de equipo	
Altruismo	

*Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2007)*

19

Para Bisquerra y Pérez (2007), las competencias de desarrollo técnico-profesional, se denominan también funcionales y está relacionado con el “saber” necesario para el desempeño experto de una profesión. Las competencias socio-personales, incluyen habilidades de índole personal e interpersonal necesarias para el desempeño de la IE. Estas competencias también se denominan emocionales, o socio-emocionales. El conjunto de las competencias emocionales, configuran el constructo de la IE. Es decir, en resumen, una persona con autoconfianza, con autocontrol y que tenga desarrolladas habilidades interpersonales para poder trabajar en equipo o incluso dirigirlo, tendrá un más fácil acceso al mercado laboral y una mejor carrera profesional.

En este sentido, Arquero y Donoso (1998, 1999 y 2002) realizan una serie de trabajos (en el área de la formación en contabilidad) relacionados con la necesidad de desarrollar en el alumno competencias no técnicas; aunque los trabajos engloban un conjunto de competencias de carácter profesional, también incluyen algunas de las competencias interpersonal. En Arquero y Donoso (1998) relacionan el concepto de calidad en la formación universitaria, concretamente en el área contable, con la importancia de incorporar en su perfil de formación las competencias no técnicas como las de comunicación oral y escrita, trabajo en grupo o liderazgo, es decir, capacidades intrapersonales e interpersonales. Posteriormente, Arquero y Donoso (2002), recogen los pronunciamientos internacionales en el área de la contabilidad: El Informe Bedford

(AAA,1986), que defiende una formación continua y el desarrollo de capacidades personales; la AICPA, que en el Informe Albers señala que si la profesión de contable quiere adaptarse al desarrollo de las tecnologías y a las necesidades de una sociedad en constante cambio, el contable debe tener una formación amplia, tanto técnica, como no técnica, es decir, una formación que posea capacidad analítica, interpersonal y de comunicación (AICPA, 1988, 23-24 ). Muchos fueron los trabajos realizados al hilo de estos pronunciamientos, entre los que podemos citar: Clarke, 1990; Gingras, 1987; Bramornsiri y Guinn, 1991; Gersich, 1993; Morgan, 1997; Reinsch y Shelby, 1997; Hassall, Joyce, Arquero y Donoso, 1999; Arquero, 2000. En el trabajo de Arquero y Donoso (2002), se da respuesta a si en la formación del contable todo son números o bien hay otras competencias que se le requiere a un profesional de la contabilidad. Dichos autores, usando el cuestionario como instrumento de medida, concluyeron que la mayoría de los estudiantes no eran conscientes de la importancia que tiene para su futuro profesional el aprendizaje y desarrollo de las capacidades no técnicas como comunicación, organización y delegación de tareas.

Bastian, Burns y Nettelbeck (2005), proponen medir la relación de la IE con la adquisición de competencias en estudiantes de la Universidad de Adelaida. Para ello combinaron cuestionarios con pruebas de habilidad. De las conclusiones extraídas, se sugiere que la IE es muy útil para predecir que un alumno adquiera competencias no técnicas, sin embargo la relación de la IE con la obtención de competencias técnicas, medida a través de las calificaciones académicas, resultó ser muy baja.

García (2006) realiza un análisis descriptivo de las competencias que los alumnos universitarios deben adquirir y propone un profesorado formado en IE para que cumpla una nueva función en la enseñanza universitaria: tutor, supervisor y guía del alumno para que este alcance, aparte de los conocimientos, las competencias que demandan empresas y la sociedad. Esta autora considera que las competencias fundamentales que debe desarrollar un alumno son: responsabilidad, autoconfianza, capacidad de resolución de problemas, habilidades comunicativas, razonamiento crítico, flexibilidad, trabajo en equipo, iniciativa, planificación y creatividad. Es decir, el alumno debería entre otros conocimientos, adquirir habilidades intrapersonales e interpersonales relacionadas con la IE.

Por su parte Repetto y Pérez (2007), con el objetivo de mostrar que la mejor forma de desarrollar las competencias socio-emocionales es a través de la experiencia, realiza un estudio mediante un cuestionario a los alumnos que están realizando el periodo de prácticas y a la persona que lo tutoriza en la empresa. Llega a la conclusión de que el periodo de prácticas es el ideal para que el alumno desarrolle sus competencias socio-emocionales. Es decir, no se trata ya solo de saber o de saber hacer, sino también de querer hacer, y de saber ser y estar. Respecto de las competencias más propiamente “sociales”, a partir de su experiencia en una gran consultora, Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) apuntan que las competencias socio-emocionales clave para el éxito son 20, que agrupan en 4

bloques: a) autoconciencia emocional, b) autogestión o autogobierno (autocontrol), c) conciencia social (empatía), y d) gestión de las relaciones o habilidades sociales

Arquero, Byrne, Flood y González (2009) investigan en el perfil demandado por la empresa para los Licenciados en Administración y Dirección de Empresas, con el objetivo de identificar las necesidades de formación de los egresados. Basándose en el trabajo previo de Arquero (2000), utilizan una metodología soportada en varias etapas y parten de sesiones de trabajo en grupo que se materializa en un cuestionario para profesores, alumnos y profesionales del sector. Estos autores concluyen que las capacidades personales desarrolladas son un valor añadido a su formación técnica en esta carrera. En una réplica de este trabajo, Martínez de Ibarreta, Muñoz, Peralta, Fernández, Carebias, Melara, Mancebón, Torrubia, Ximénez, Gómez y Giménez (2011), realizan un estudio del grado de ajuste entre el perfil demandado por las empresas y la formación de los estudiantes de la titulación Administración y Dirección de Empresas. Para ello utilizan el método del cuestionario a alumnos, profesores y empleadores. En sus conclusiones ponen de manifiesto que los empleadores demandan para esta titulación, factores que están vinculados a una alta IE como poseer habilidades de toma de decisiones, planificación o la organización del trabajo, y habilidades interpersonales como comunicación oral eficaz, escucha, debate, argumentación o liderazgo (para lo que se necesita una alta autoestima y una clara comunicación). Por otro lado este mismo estudio señala que tanto los profesionales como los profesores en la titulación de Administración y Dirección de Empresas, al ser de la rama de Ciencias Sociales, estas competencias genéricas derivadas de la IE son inclusive más valoradas que en las titulaciones de la rama de las Ciencias Técnicas.

21

También dentro del área de las Ciencias Económicas, Quintillan (2009) realiza un trabajo que estudia la relación que existe entre formación en liderazgo e IE en los estudiantes del último curso de Administración y Dirección de Empresas. El método de medición empleado fue el autoinforme. Los resultados mostraron como los estudiantes se autoperceben con un nivel medio-alto de liderazgo efectivo, y aun mejor en habilidades interpersonales, y que solo en asignaturas relacionadas con la formación en recursos humanos, daba una correlación positiva entre IE y liderazgo.

Brunello y Schlotter (2011), realizan una revisión de la literatura empírica sobre la importancia de las habilidades no cognitivas en el mercado laboral. Según estos autores, hay un consenso en que las personas con habilidades no cognitivas, obtienen un alto rendimiento tanto académico, como laboral. Por tanto, habilidades como la comunicación, trabajo en equipo y resolución de problemas, facilitan unas mayores puntuaciones en el estudiante, y son altamente demandadas por la empresa.

Los estudios ponen de manifiesto que las competencias emocionales o socio-emocionales son altamente demandadas por las empresas, por lo que la Universidad debe jugar un papel fundamental en su desarrollo.

#### 4.4. IE y Perfil de las Competencias Socio-emocionales en Estudiantes Universitarios de las Diferentes Ramas del Conocimiento

Las diferentes ramas del conocimiento dentro del ámbito de la Universidad son: artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ingeniería y arquitectura y ciencias sociales y jurídicas. En principio, sería bueno que los alumnos desarrollaran la IE en cualquier rama, pero en disciplinas como las de ciencias sociales y jurídicas y ciencias de la salud la importancia de la IE interpersonal pudiera ser más importante por ser disciplinas donde se interactúa más con personas. Really (2005) apunta que para llegar a ser un abogado eficaz, uno debe aprender a desarrollar determinados aspectos de la IE, destacando aquellas que son clave a la hora de mejorar las habilidades de negociación (competencias emocionales interpersonales); y Baños y Pérez (2005) afirman lo importante que son las competencias emocionales en los titulados universitarios y más concretamente en los futuros profesionales sanitarios.

Castejón, Cantero y Pérez (2008) publican un trabajo que tiene por objetivo el establecer un perfil de competencias emocionales en estudiantes de distintos ámbitos académicos. Utilizan diferentes medidas de la IE como el TMMS y el EQ-i. Los resultados que obtienen ponen de manifiesto que los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas son los que presentan mayores puntuaciones en todas las competencias emocionales estudiadas, excepto el estrés; mientras que los estudiantes de Ciencias de la Salud puntúan por debajo en casi todas las variables, salvo en el manejo del estrés y el cociente emocional total y, por último, los estudiantes de Ciencias y Tecnología son los que presentan una menor puntuación en competencias emocionales con respecto al resto de los estudiantes de las otras áreas.

En la línea anterior, Pérez y Castejón (2008), realizan un estudio con el objetivo de analizar las diferencias entre estudiantes universitarios del área de ciencias y del área sanitaria. Utilizan el autoinforme TMMS-48. Llegan a la conclusión de que los estudiantes de ciencias de la salud muestran una mayor IE, mientras que los estudiantes de ciencias muestran una mayor inteligencia psicométrica tradicional (CI).

Cantero, Pérez-Pérez y Pérez-Sánchez (2008) estudiaron si había o no diferencias, tanto en inteligencia general como IE, entre los estudiantes de titulaciones pertenecientes a los ámbitos científico y social. Para ello utilizaron una medida de inteligencia general y varias medidas de IE. Los resultados obtenidos, mostraron como los estudiantes pertenecientes a un ámbito científico obtenían una mayor puntuación en inteligencia general, mientras los estudiantes pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales obtuvieron una mayor puntuación en la IE.

Aunque los resultados sugieren que los estudiantes de ciencias sociales desarrollan más la IE, esta línea de investigación no ha sido desarrollada lo suficientemente para llegar a conclusiones firmes.



## 4.5. IE y Síndrome del Quemado por el Trabajo (Burnout)

El Burnout o Síndrome del Quemado por el Trabajo (SQT) es un tópico muy relacionado con la IE. Una persona que maneje adecuadamente sus emociones estará menos expuesta al estrés académico (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003) y por tanto a este síndrome. Se han realizado estudios que versan sobre IE y su relación con el burnout tanto en profesores como en estudiantes.

El SQT ha sido objeto de atención por parte de organizaciones empresariales, sindicatos e investigadores. El origen de su definición actual es debido a los trabajos de Freudenberger (1971) y de Gisburg (1974). Posteriormente Maslach y Jackson (1981) lo definen como un síndrome de tres dimensiones:

- Agotamiento o cansancio emocional (CE): es la sensación de sobre-esfuerzo físico y cansancio emocional debido a continuadas interacciones que un trabajador debe mantener con el resto de personas como consecuencia de su profesión, como compañeros de trabajo o clientes.
- Despersonalización (DP): es la aparición de conductas cínicas hacia personas a quienes los trabajadores prestan sus servicios.
- Realización Personal (RP): hace referencia a la merma de confianza por un bajo autoconcepto y de las propias actitudes.

23

Extremera y Durán (2007) estudian la relación de la IE con el grado en que el estudiante está quemado en sus estudios (burnout), su nivel de dedicación (compromiso) en las tareas que realiza durante su carrera universitaria (engagement) y el nivel de estrés percibido. Utilizan el cuestionario TMMS-24 para el burnout, y otros cuestionarios para el engagement y estrés percibido. Los resultados muestran como hay relaciones significativas entre la IE y el burnout académico, engagement y estrés percibido.

Weinstein (2010), realiza un trabajo con estudiantes de posgrado, cuyo objetivo es determinar la relación entre el nivel de burnout e IE. En su medición utiliza Maslach Burnout Inventory-Student Survey and the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form. Los resultados sugirieron como los estudiantes que tenían un menor nivel de Burnout, poseían a su vez una mayor IE. Además, se apunta que si a los estudiantes se les enseña a desarrollar su IE, tendrán un menor estrés académico y, por tanto, un menor nivel de burnout.

Para Goleman (1995) y Sewell (2011) la IE puede influir de manera positiva en la capacidad de resiliencia (capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas) ya que IE desarrolla la competencia de persistir frente a las decepciones. Ríos, Carrillo y Sabuco (2012), relacionaron niveles de resiliencia, burnout y variables de relación interpersonal en estudiantes de enfermería. El método fue aplicar un

cuestionario ad hoc, el Inventario de Burnout de Maslach (MBI-GS), y la escala de Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Los resultados mostraron como los estudiantes que poseen mayor relación interpersonal, en concreto con sus profesores, muestran un mayor grado de resiliencia y menor al burnout.

Los estudios analizados, muestran la importancia de desarrollar la IE para disminuir la presencia del síndrome de quemado por el trabajo, burnout.

## **5. CONCLUSIONES Y FUTUROS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN**

Tras exponer algunas de las investigaciones más relevantes realizadas en el campo de la IE y aspectos relacionados con la docencia universitaria, podemos concluir que:

La investigación sobre IE en el ámbito educativo sigue siendo un tema novedoso, debido a que fundamentalmente sigue generando controversia el propio constructor tanto en su definición como en su medición.

Las investigaciones han mostrado resultados contradictorios y poco definitivos en relación a rendimiento, género y competencias socio-emocionales.

La IE actúa como una variable que media entre otras variables que pueden afectar de manera directa al rendimiento como pueden serlo por un lado, las actitudes, los valores, la motivación y los estilos de aprendizaje.

Además existe una necesidad de seguir extendiendo las investigaciones al campo de la docencia universitaria, ya que la mayoría de los trabajos realizados se han centrado en el ámbito educativo infantil, primaria y secundaria.

Tomando a la IE como variable independiente o dependiente, interviniente o moderadora, la propuesta de investigación se va a centrar en IE y competencias socio-emocionales en el área de la Ciencias Sociales y Jurídicas y, en concreto, en el entorno en el que desarrollamos nuestra actividad universitaria: Administración de Empresas y Finanzas y Contabilidad; ya que pocos han sido los trabajos realizados en esta ámbito y sin embargo una profundización en los perfiles de IE de nuestros alumnos puede ser de gran importancia debido a que su actividad profesional va a estar ligada directamente con la gestión empresarial en donde las competencias socio-emocionales son claves para alcanzar el éxito. Diversos estudios empíricos con directivos de empresa así lo demuestran:

<b>Autores</b>	<b>Estudios</b>
Boyatzis (1982)	Estudia varios cientos de directivos de 12 organizaciones diferentes, y llega a que aquellos con mayor capacidad de auto-evaluación (conciencia de sí mismo) lograron un rendimiento superior.
Spencer y Spencer (1993)	Demostraron que los gerentes con ventas superiores son los que buscan el desarrollo de los demás y reforzar sus capacidades (gestión de relaciones)
Watkin (2000)	La IE es el factor más importante para un rendimiento superior en todos los puestos de trabajo de ejecutivos superiores
Longhorn (2004)	Existe una relación entre la IE de los directores generales y sus resultados clave de rendimiento, medido por el número de evaluación de la actuación del administrador, la salida de las unidades de beneficios bajo su control y la satisfacción de los clientes

Fuente Danvila y Sastre (2010)

De las relaciones de la IE analizadas en este artículo, teniendo en cuenta las posibilidades de continuidad, ampliación y profundización que presentan, proponemos dos líneas de investigación futura:

I. La primera línea de investigación está centrada en la IE y el profesor tanto en el ámbito docente, investigador y gestor. El objetivo es analizar la relación entre la IE y el “buen docente”, el “buen investigador” y el “buen gestor”. El problema que deriva es la formación de los constructos: “buen docente”, “buen investigador” y “buen gestor”; es necesario presentarlos con elementos como:

- una evaluación positiva de los alumnos,
- alta motivación de los alumnos en el aula,
- implicación en proyectos de innovación y cambios metodologías,
- alto rendimiento de los alumnos,
- bajo nivel de quemado por el trabajo,
- alto reconocimiento en investigación,
- satisfacción del personal vinculado a la gestión, etc...

Por lo tanto, se trata de estudiar si el “buen académico” es precisamente aquel que posee un alto nivel de IE o aquel que reúne un conjunto determinado de competencias socio-emocionales.

II. La segunda línea se centra en la relación IE y alumno en aspectos tales como: motivación, estilos de aprendizaje, aprensión comunicativa, rendimiento, desarrollo de competencias socio-emocionales demandas por los empleadores,

Debido a las características, ya mencionadas, de nuestros alumnos, se demandan réplicas de trabajos ya realizados en otros ámbitos educativos y trabajos con hipótesis de trabajo novedosas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Adell, M.A.(2006): *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Albrecht, K. (2007): *Inteligencia Social*. Editorial Vergara.

American Accounting Association (1986): "Future Accounting Association: Preparing for the Expanding Profession (The Bedford Report)". *En Blomm, R. et al. (1994). The Schism in Accounting. Ed. Quorum Books, 89-116.*

American Institute of Certified Public Accountants, Education Executive Committee (1988): "Education Requirements for Entry Into the Accounting Profession (Revision Del informe del Comité Albers)". *NY: AICPA.*

Aquino, A.E. (2003): "Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un grupo de internautas. (Gender differences and Age in a Group of Web Browsers' Emotional Intelligence)". *Unpublished Thesis. Universidad Inca Gracilazo de la Vega. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Lima-Perú.*

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, 103, 149-172.*

Arquero, J.L.; Byrne, M.; Flood, B y González, J.M. (2009): "Motives, expectations, preparedness and academic performance: a study of students of accounting at a Spanish university". *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review Vol. 12, N°2. pag. 95-116.*

Arquero, J.L.;Donoso, J.A.(1998): "Calidad en la Formación Universitaria, Reflexiones en el Área Contable". *Revista Universidad Eafit enero-febrero-marzo.*

Arquero, JL.; Donoso, J.A. (1999): "Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: Las opiniones de los miembros de la AECA". *Anales del Congreso de la Asociación Española de Contabilidad y Administración 1999.*

Arquero, J.L.; Donoso Anes, J.A. (2002): “Lo Importante Son los Números, ¿no? Las opiniones de los estudiantes españoles de la contabilidad sobre las capacidades no técnicas. *Partida Doble. Vol. 132. 2002. Pag. 98-105.*

Austin, E. J.; Evans, P.; Goldwater, R., y Potter, V. (2005): “A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students”. *Personality and Individual Differences, 39, 1395-1405.*

Baños, J.; Pérez, J. (2005): “Como fomentar las competencias transversales en estudios de Ciencias de la Salud: Una propuesta de actividades”. *Educación Médica 2005; 8(4): 216-225.*

Bar-On, R. (1997): “The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence”. *Toronto: Multi-Health Systems.*

Bar-On, R. (2000): “ Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory”. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence, 363–388.. San Francisco: Jossey-Bass.*

Bar-On, R. (2006): “The Bar-On Model of emotional-social intelligence”. *Psicothema, 18, 13-25.*

Bastian, V.A.; Burns, N.R. y Nettelbeck, T. (2005): “Emotional Intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities”. *Personality and Individual Differences, 39 (2005), 1135-1145.*

Binet. A.(1906): *Les révélations de l'écriture d'après un contrôle scientifique.* Paris: Félix Alcan, 1906.

Bisquerra, R. (2003): “Educación emocional y competencias básicas para la vida”. *Revista de Investigación Educativa (RIE), 21, 1, 7-43.*

Bisquerra, R. (2009): *Competencias emocionales. Capítulo 6 Psicopedagogía de las emociones.* Editorial Síntesis, Madrid 2009.

Bisquerra, R.; Martínez Olmo, F.; Obiols Soler, M. y Pérez Escoda, N. (2006): “Evaluación de 360 grados: una aplicación a la educación emocional”. *Revista de Investigación Educativa (RIE), 24, 1, 187-203.*

Bisquerra, R.; Pérez, N (2007): “Las competencias emocionales”. *Educación XX1. 10, 2007, pp. 61-82.*

Bhamornsiri, D.; Guinn, R.E. (1991): “The road to partnership in the 'Big Six' firms: implications for accounting education”. *Issues in Accounting Education. 6, 1, 9-24.*

Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: Wiley & Sons, 1982. 308 p. ISBN: 978-0471090311.

Boyatzis, R.E.; Goleman, D., y Rhee, K.S. (2000): “Clustering competence in emotional intelligence”. In R. Bar-On, & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, and assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343–362). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brackett, M.A (2001): “Emotional intelligence and its expression in the life space”. *Unpublisher master´s thesis. University of New Hampshire*.

Brackett, M.A.; Mayer, J.D. (2003): “Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence”. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.

Brackett, M.A.; Mayer, J.D. y Warner, R. (2004): “Emotional intelligence and its relation to everyday”. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.

Brackett, M. A.; Rivers, S. E.; Shiffman, S.; Lerner, N., y Salovey, P. (2006): “Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780–795.

Brackett, M.A.; Warner, R.M. y Bosco, J.S. (2005): “Emotional intelligence and relationship quality among couples”. *Personal Relationships*, 12, 197-212.

Bradenburg, S.; Zhou, X.D.; Bell, L. y Skipper, C. (2011): “Emotional Intelligence and Academic Performance of Engineering Students”. *Engineering Project Organizations Conference Estes Park, Colorado*.

Brown, R.F.; Schutte, N.S. (2006). “Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students”. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 585-593.

Broadbent (1958): *Percepción y Comunicación*. Editorial Debate.

Brody, L.R.; Hall, J. (1993): “Gender and emotion”. En M. Lewis y H. Haviland (eds.): *Handbook of emotions* (pp. 447-461). New York: Guilford Press.

Brody, L.R.; Hall, J.A. (2000): “Gender, emotion and expresion”. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (eds.): *Handbook of emotions* (pp. 338- 349). New York: Guilford Press.

Brunello, G. ; Schlotter, M. (2011): “Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems”. *Discussion Paper Series, May 2011*.

Byrne, M.; Flood, B. (2005): "A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education". *Journal of Further and Higher Education*, 29 (2): 111-124.

Candela, C.; Barberá, E.; Ramos, A. y Sarrió M. (2001): "Tendencias psicológicas en la investigación sobre inteligencia emocional". *Revista de psicología social aplicada*, 11 (3), 5-25.

Cantero, M.P.; Pérez, N. y Pérez, A.M. (2008): "Diferencias en el perfil de competencias personales y socio-emocionales en estudiantes universitarios de ciencias y educación". *SUMMA Psicológica UST*, Vol. 5, Nº1, 33-44.

Casas, G. (2004): "El aprendizaje y las emociones". *Rev. Tecnía*.

Castejón, J.L.; Cantero M.P. y Pérez, N.(2008). "Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos". *Revista electrónica de Investigación Socioeducativa*, número 15, 339-362.

Cattell, J.M. (1890): "Mental tests and measurements". *Mind*, 15, 373-380.

Chico, E.(1999): "Evaluación Psicométrica de una Escala de Inteligencia Emocional". *Boletín de Psicología (Spain)*, Vol 62, Mar 1999, 65-78.

29

Ciarrochi, J.V.; Chan, A.C. y Caputi, P. (2000): "A critical evaluation of the emotional intelligence construct". *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.

Clarke, P.J. (1990): "The present and future importance of curriculum topics relevant to accounting practice: A study of Irish perceptions". *University College, Dublin*.

Danvila, I.; Sastre, M.A. (2010): "Inteligencia Emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación". *Cuadernos de Estudios Empresariales*, vol. 20, 107-126.

Davies, M.; Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998): "Emotional intelligence: in search of an elusive construct". *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

Dawda, D.; Hart, S.D. (2000): "Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students". *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.

Depape, A. R.; Hakim-Larson, J.; Voelker, S.; Page, S., y Jackson, D. L. (2006): "Self-Talk and Emotional Intelligence in University Students". *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, 250-260.

Edel Navarro, R (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>.

Epstein, S. (1998): “Constructive thinking: The key of emocional intelligence”. *Westport Praeger*.

Extremera, N.; Durán, A. (2007): “Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios”. *Revista de Educación*, 342, 239-256.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2003): “La Inteligencia Emocional: métodos de evaluación en el aula”. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2003): “La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula”. *Revista de Educación N° 332*, 97-116.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2004): “El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2004): “El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes respecto a las medidas de autoinforme”. *Boletín de Psicología número 80*, 59-77.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2005): “Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale”. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2007): “Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional”. Manual de inteligencia emocional. ISBN 978-84-368-2124-6, págs. 99-122

Extremera, Fernández-Berrocal y Durán A. (2003): “Inteligencia emocional y burnout en profesores”. *Encuentros en psicología social 1*, 260-265.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P.; Mestre, J.M. y Guil, R. (2004): “Medidas de evaluación de la inteligencia emocional”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006): “Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences”. *Psicothema*, 18, 42-48.

Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. (2004): “El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* ISSN-e 1607-4041, Vol. 6. N° 2, 2004.



Fernández-Berrocal,P.; Extremera,N. (2006): “La investigación de la inteligencia emocional en España”. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3),139-153.

Fernández-Berrocal,P.; Extremera,N. (2007): *Inteligencia emocional y salud*. Manual de inteligencia emocional. 2007, ISBN 978-84-368-2124-6, págs. 173-188.

Fernández-Berrocal,P.; Extremera,N. y Ramos,N.(2004): “Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale”. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fernández-Berrocal,P.; Ramos,N.(2005):” *Inteligencia emocional y ajuste psicológico*”. Corazones inteligentes. 2005, ISBN 84-7245-519-X, págs. 147-162

Fernández-Berrocal P.; Ruiz, D.(2008): “La inteligencia emocional en la educación”. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 15 Vol. 6, 421-436.

Freudenberger, H.J.(1974): “ Saf-out”. *Journal of social issues*. 30-166.

Gallego, J. (2007): *Educación en la adolescencia*. Madrid: Paraninfo.

Galton, F. (1869): *Genio hereditario*. Alianza Editorial.

García, M.R. (2006): “Las competencias de los alumnos universitarios”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol.2, Num. 3, 253-269.

Gardner, H. (1983): *Estructuras de la mente*. Editorial Fondo de Cultura Económica de España.

Gargallo,B. ; Pérez, C.; Serra, B.; Sánchez, F.J. y Ros,I. (2007): “Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios”. *Revista Iberoamericana de Educación*,42.

Gersich, F. (1993): “An investigation of the importance of selected knowledge areas and skills for a public accounting auditing career and the extent of academic preparation as perceived by audit seniors and audit managers”. *Michigan, UMI Services*.

Gingras, R.T. (1987): “Writing and the certified public accountant”. *Journal of Accounting Education*, 5, 127-137.

Ginsburg, S.G. (1974):“The problem burned out executive”. *Personnel Journal*. Costa Mesa, Agosto, vol.53.

Gil-Olarte, P.; Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006): “Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement among high school students”. *Psicothema*, 18, 118-123.

Guilford, J.P. (1982:."Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies". *Psychological Review*, 89, 48–59.

Goleman, D. (1995): *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.

Hassall, T.; Joyce, J.; Arquero, J.L. y Donoso, J.A. (1999): "Vocational skills and capabilities for management accountants: a CIMA employer's perspective". *Management Accounting (UK)*. Diciembre, 52-56.

Hernández, P.(2002): "Moldes mentales: Más allá de la inteligencia emocional". *Tenerife: Tafor Publicaciones*.

Hernández, P. (2005). "¿Puede la inteligencia emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los moldes mentales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 2005, 45-62.

Irigoin, M.; Vargas, F.(2002): "*Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*". Montevideo, OIT/Cinterfor; OPS, 2002. 252 p.(Recursos didácticos).

Longhorn, S. (2004). "How emotional intelligence can improve management performance". *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol. 16 nº 4, 2004, p. 220-230.

Lorenzo, M (2012): "Acercamiento metodológico a la opinión de profesionales de la psicología sobre inteligencia emocional". *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia (2012) 2 (2): 28-34 · ISSN 2174-7571*.

Madrid López, R.I. (2000): "La Adicción a Internet". *Psicología Online*.

Martínez de Ibarreta; C.; Muñoz,I.; Peralta, M.J.; Fernández, L.; Carabias, S.; Melara, P.; Mancebón, M.J.; Torrubia, P.;Gómez, J.M. y Giménez ,G.(2011): "Evaluación del grado de ajuste entre el perfil competencial demandado por las empresas y el obtenido por los estudiantes de ADE". *Investigaciones de Economía de la Educación*, 245-266.

Martínez González, J.A.(2010): "Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior". *Cuadernos de Educación y Desarrollo*.

Maslach, C.; Jackson, S.E. (1981): "MBI: Maslach Burnout Inventory, Manual". *Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press*.

Mayer, J.D. (2001): "A field guide to emotional intelligence". *En Ciarrochi, J., Forgas, J.P. y Mayer, J.D. (2001). Emotional Intelligence in Everyday Life. Philadelphia: Psychology Press*.

Mayer, J.; Caruso, D. y Salovey, P. (1999): “Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence”. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J.; Salovey, P. (1997): “What is emotional intelligence?”. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J.; Salovey, P y Caruso, D (2000): “Models of emotional intelligence. En R.J Sternberg (Ed). *The handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J.; Salovey, P. y Caruso, D. (2001): *Technical manual for the MSCEIT v.2.0*. Toronto: MHS Publishers.

Mayer, J.; Salovey, P. y Caruso, D.(2002): *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user’s manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.

Mayer, J.; Salovey, P.; Caruso, D.R., y Sitarenios, G. (2003): “Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0”. *Emotion*, 3, 97-105.

Mestre, J.M. (2003): “Validación empírica de una prueba para medir la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz”. *Tesis doctoral*. Universidad de Cádiz.

33

Mestre, J.M.; Guil, R.; Lopes, P.N.; Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006): “Emotional intelligence and social and academic adaptation to school”. *Psicothema*, vol. 18.

Molero, D; Ortega, F. y Moreno, M.R. (2010): “Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género”. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*,165-172.

Molero, D; Reina-Estévez, A. (2012). “Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad en desempleadas universitarias”. *REOP*. Vol. 23, nº2, 2º Cuatrimestre, 2012, pp.92 - 104 [ISSN electrónico: 1989-7448].

Morgan, G.J. (1997): “Communication skills required by accounting graduates: practitioner and academic perceptions”. *Accounting Education*, 6, 2, 93-107.

Moksnes, U.; Moljord, I.; Espnes, G. y Byrne, D. (2010): “The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem”. *Personality and Individual Differences*, Vol 49.

Navarro, R.E. (2003): “El rendimiento académico: concepto, medición y desarrollo”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*.

Neisser,U. (1967): *Cognitive Psychology*. New York, NY: Meredith.

Newsome, S.; Day, A.L., y Catano, V.M. (2000): "Assessing the predictive validity of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.

Parker, J.D.; Summerfeldt, L.J.; Hogan, M.J. y Majeski, S.A. (2004): "Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university". *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.

Pena, M.; Repetto, E. (2008): "Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 15. Vol. 6, 400-420.

Pérez, J.C.(2003): "Adaptación y validación española del "Trait Emotional Intelligence Questionnaire" (TEIQue) en población universitaria". *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.

Pérez, N.; Castejón, J.L. (2008): "Diferencias en Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios. Análisis en función de la titulación y el género". *Educación Udc*.

Pérez, J.C.; Petrides, K.V. y Furnham, A. (2005): "Measuring trait emotional intelligence". In R. Schulze and R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp.181-201).

Pérez, J.C.; Petrides, K.V. y Furnham, A. (2005): "On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence". *Cognition and Emotion*. 2007, 21 (1), 2655.

Petrides, K.V.; Furnham, A. (2000): "Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence". *Sex roles 2000*, Springer.

Petrides, K.V.; Furnham, A. (2001): "Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies". *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

Quarter, P., Gardner, K.J., Pope, D.J., Hutchinson, J.M. y Whiteley, H.E. (2012): "Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in british secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91.

Quintillan, I. (2009): "Liderazgo e Inteligencia Emocional: la formación y el perfil de los estudiantes del último año de la licenciatura de dirección de empresas". *Revista electrónica FCE*.

Really, P.(2005): "Teaching law students how to feel: using negotiations training to increase emotional intelligence". *Negotiations Journal*, 21 (2), 301-314.

Reinsch, N.L. Jr.; Shelby, A.N. (1997): "What communication abilities do practitioner need?". *Evidence from MBA students. Business Communication Quarterly*, 60, 4, 7- 29.

Repetto, E.; Pérez, J.C. (2007): "Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas". *Revista Europea de Formación Profesional*, número 40.

Ríos, M.I.; Carrillo, C. y Sabuco, E. (2012): "Resiliencia y Síndrome de Burnout en estudiantes de enfermería y su relación con variables sociodemográficas y de relación interpersonal". *Internacional Journal o Psychological Research*.

Ruiz, M.E., Castellanos, E., Enríquez, C.B. (2013): "Factores que favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional y su impacto en el rendimiento académico del estudiante universitario". *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Enero-Junio 2013*.

Salovey, P.; Mayer, J. D. (1990): "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*". 9,185-211.

Salovey, P.; Mayer, J. D.; Goldman, S. ;Turvey, C., y Palfai, T. (1995): "Emotional attention, clarity and repair:exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood scale". In J. W. Pennebaker, *Emotion, disclosure and health* (pp. 125±154). Washington, DC: American Psychological Association.

Salovey, P.; Stroud, L.; Woolery, A., y Epel, E.(2002): "Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom report: furthers explorations using the Trait Meta-Mood Scale". *Psychology and Health*, 17, 611-627.

Schutte, N.S.; Malouff, J.M.; Hall, L.E.; Haggerty, D.J.; Cooper, J.T.; Golden, C.J. y Dornheim, L.(1998): "Development and validation of a measure of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences* 25, 167-177.

Sewell, G.F. (2011): "Como la Inteligencia Emocional puede influir positivamente". *Military Review*, Julio-Agosto 2011.

Spearman (1927): *The abilities of a man*. The Macmillan Company.

Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley, 1993. 384 p. ISBN: 978-0471548096.

Terman, I. (1916): *The measurement of intelligence*. Cubberley, Ellwood Patterson, 1968-1941.

Thorndike, E.L. (1920): *La inteligencia y sus usos*. Editorial Praxis.

Vázquez de la Hoz, F.J.: "Importancia de la inteligencia emocional en la práctica del buen trato en la escuela". *Psicogente*, 12(22), 2009.

Watkin, C. (2000). Developing emotional intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, Vol. 8, nº 2, 2000, p. 89-92.

Weinstein, M. (2011): “The relationship between emotional intelligence and burnout among postgraduate University students”. *University of Johannesburg, 2011*.

# FACTORS THAT DRIVE STUDENTS TO USE FACEBOOK AS A LEARNING TOOL. AN EXTENSION OF THE UTAUT

---

Escobar-Rodríguez, Tomás ([tescobar@uhu.es](mailto:tescobar@uhu.es))

Carvajal-Trujillo, Elena ([carvajal.trujillo@dem.uhu.es](mailto:carvajal.trujillo@dem.uhu.es))

Monge-Lozano, Pedro ([monge@uhu.es](mailto:monge@uhu.es))

*Universidad de Huelva*

## ABSTRACT

Social media technologies are becoming more and more a fundamental component of education. This study extends the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) to identify factors that drive students to use Facebook as a learning tool.

The proposed model is based on previous models of UTAUT. Constructs from previous models were used such as performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, hedonic motivation and habit. Additionally, two new variables were added: perceived advantages and perceived relevance of Facebook as a social media platform. It provides a systemic understanding of students' behavioral intentions, and such an understanding can help faculty to examine their assumptions about the role social media technologies during the teaching/learning process.

The study participants were Spanish students enrolled in a public University. Data from 956 usable questionnaires were tested against the research model. Our results provide support to the model and reveal a good model fit. In light of these findings, implications for theory and practice are discussed.

**KEYWORDS:** UTAUT, Behavioral intention, Facebook, Learning communities, Teaching/learning strategies

## 1. INTRODUCTION

Social media technologies are progressively incorporated into the learning/teaching process (Jimoyiannis & Angelaina, 2012; Martín et al., 2011; Sadaf et al., 2012; Veletsianos, 2012). These new technologies allow users to connect, communicate and interact with each other (Correa et al., 2010), often by posting, sharing, or co-producing information (Kushin & Yamamoto, 2010). One of the most commonly cited benefits of social media use by students is their ability to facilitate collaboration and communication among them (Rowlands et al., 2011), as well as information dissemination (Luzon, 2009). Moreover, unlike other technologies, there are aspects that facilitate the use of social media technologies during the learning/teaching process such as students voluntarily using different social media technologies and already having the necessary technical skills (Dohn, 2009).

Facebook is the most popular social media technology among university students (Christy et al., 2011). It allows users to broadcast messages to large audiences using status updates and wall posts, while also providing features such as chat, for messages the user wishes to keep private (Smock et al., 2011). Moreover, Facebook creates an online social space where university students can build and maintain social capital with others (Ellison et al., 2007), as well as to build social capital with the industry (Chakrabarti & Santoro, 2004).

The number of Facebook users has continued to increase. Currently, there are approximately one billion monthly active users and 584 million daily active users on average as of October 2012 (<http://newsroom.fb.com/Key-Facts>). Significant progress has been made over the last years in explaining the role that Facebook has during the learning/teaching process and a number of studies have been carried out in the context of education.

Davies (2012) explored whether Facebook provides opportunities for new literacy practices through text-making; the research considered how teenagers use the site to present themselves and 'do friendship'. She has shown how young people are managing social relationships in new ways via Facebook. Junco (2012), furthermore, examined the relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities and student engagement. He found that Facebook use was significantly predictive of engagement scale score and of time spent in co-curricular activities.

Gruzd et al. (2012) investigated why and how scholars are using social media. Results indicate that because non-academic social networking tools, such as Facebook, are popular among the general public, they have been adopted by scholars and eventually used in their professional lives. Scholars are turning to Facebook because it is more convenient for making new connections with peers and collaboration. It could be an opportunity to use Facebook as an effective teaching tool. Additionally, the scholars who are now in university belong to the generation named Millennials, Net Generation, or Generation Y,



were born in the 1980s or early 1990s (Baird & Fisher, 2005–2006; Barnes et al., 2007; Everson et al., 2013). These scholars multitask, like to work in a flexible classroom where their privacy is respected and they receive feedback and want knowledge applied to the “real world” (Westerman, 2006–2007). The scholars are using Facebook in their lives and they can be very motivated when the faculty uses Facebook to meet them where they are (Everson et al., 2013). Furthermore, for some previously disadvantaged students with limited self-esteem and communicative competence, Facebook embodied a prospective 'mouth piece' for their democratic self-expression (Rambe, 2012).

Recently, Hew (2011) reviewed current published research studies focusing on the use of Facebook by students and teachers. Three major topics of current research were identified: (1) students' Facebook usage profile or extent of Facebook use, (2) the effects of Facebook use and (3) students' attitudes towards Facebook.

Despite the increased importance of Facebook as a social media technology, few studies have been conducted in the academic area regarding students' intention to use Facebook during the learning/teaching process. The acceptance and/or use by students of some information technologies (such as e-learning platforms, flexible online learning technologies, web-based learning environment and so on) have been traditionally analysed employing different theoretical models, for example, the Technology Acceptance Model (Davis et al., 1989), the Theory of Planned Behavior (Schifter & Azjen, 1985) and the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) (Venkatesh et al., 2003).

3

This study proposes a model to explain students' intention to use Facebook during the learning/teaching process, which incorporates UTAUT basic explanatory variables (i.e., performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions) as well as the adaptation of other explanatory variables such as hedonic motivation and habit. In addition to these six main factors, the model includes two factors – perceived advantages and perceived relevance of Facebook as a social media platform – that may help to explain the influence of the six main factors on the dependent variables, students' behavioural intention of using Facebook as a learning tool. The remainder of the paper proceeds as follows. In the next section, we provide the literature review. We then propose our working hypotheses and describe the research methodology. Finally, we present the data analysis, results and discussion sections.

## **2. THEORY AND HYPOTHESES**

The acceptance and use of Facebook during the learning/teaching process is a behaviour which can be explained by extending UTAUT (Venkatesh et al., 2003). UTAUT was originally created in order to understand the factors that influence employee information technology acceptance and use. Nevertheless, several studies have applied it to an educational context. In this latter regard, UTAUT has been applied in technologies such as

mobile learning (Wang et al., 2009), computer based assessment (Terzis & Economides, 2011), e-learning systems (Chen, 2011) and web 2.0 (Huang et al., 2013).

UTAUT explains intention to use a technology and synthesises eight theoretical models from psychological and sociological theories used in the literature to explain this behaviour (Venkatesh et al., 2003). UTAUT considers four main constructs: performance expectancy, effort expectancy, social influence and facilitating conditions. Performance expectancy is “the degree to which an individual believes that using the system will help him or her to attain gains in job performance”. Effort expectancy is defined as “the degree of ease associated with the use of the system”. Social Influence is “the degree to which an individual perceives that important others believe he or she should use the new system”. Lastly, facilitating conditions is considered as “the degree to which an individual believes that an organizational and technical infrastructure exists to support use of the system” (Venkatesh et al., 2003).

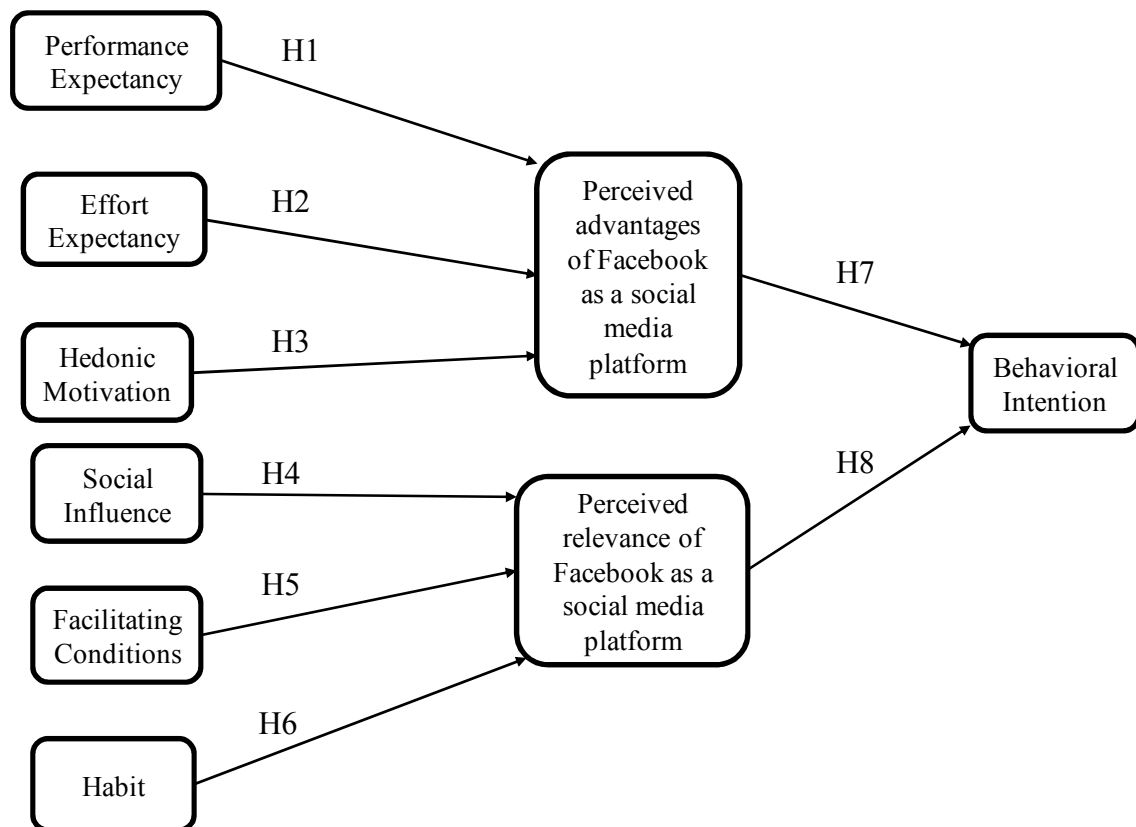
To understand better students’ behaviour regarding Facebook during the teaching/learning process, we will extend UTAUT by incorporating in our model two additional constructs: hedonic motivation and habit. Hedonic motivation can be defined as “the fun or pleasure derived from using a technology” (Brown & Venkatesh 2005), and habit is “the extent to which people tend to perform behaviours automatically because of learning” (Limayem et al., 2007).

The incorporation of the hedonic motivation construct complements UTAUT, which only considers extrinsic motivation or utilitarian value through the performance expectancy construct (Venkatesh et al., 2012). The performance expectancy construct has proved to be the strongest predictor of use intention (Venkatesh et al., 2003). Hedonic motivation has been described as perceived enjoyment in numerous papers on information technology, which have demonstrated their influence on intention to use technology and technology use (van der Heijden 2004; Thong et al., 2006).

The habit construct has been used in several papers as a predictor of technology use (Kim & Malhotra, 2005; Kim, Malhotra & Narasimhan, 2005; Limayem et al., 2007). Kim et al. (2005) associate habit with automaticity. However, operationalisation has been realised in different ways; while for Kim & Malhotra (2005) habit is comparable to prior behaviour, for Limayem et al. (2007) it is the extent to which an individual believes his behaviour is automatic. We follow Limayem et al. (2007) in operationalising habit, that is to say, as a self-reported perception. According to the approximation of Limayem et al. (2007), who operationalise habit following a perception-based approach, habit has a direct effect on technology use and, furthermore, a more moderate effect on intention, since intention to use technology is of less importance as habit increases (Limayem et al., 2007). Kim & Malhotra (2005) showed that prior use (operationalisation of habit) is a very relevant factor in technology use.

To sum up, we establish that students' intention to use Facebook during the teaching/learning process is influenced by six factors: (i) performance expectancy; (ii) effort expectancy; (iii) social influence; (iv) facilitating conditions; (v) hedonic motivation; and (vi) habit. Additionally, to analyse these relationships more effectively, we have included in the study two further constructs that summarise the two major reasons why students could show a positive attitude towards using Facebook during the learning/teaching process: perceived advantages and perceived relevance of Facebook as a social media platform. On the one hand, students could be interested in using Facebook because they assume that it can offer some advantages as a social media technology that could really be a powerful learning tool. Facebook can positively impact a college student's life. For example, students can use Facebook to contact other students concerning course assignments or group projects, and teachers can contact their students regarding useful course links (Muñoz & Towner, 2009). This construct would be connected to performance expectancy, effort expectancy and hedonic motivation. On the other hand, students' behaviour could be related to the perceived relevance of Facebook as a social media platform. Facebook is one of the leading social media platforms and students may show a more positive attitude towards using it in their studies for this reason, regardless of their relative advantages. This construct would be related to the social influence, facilitating conditions and habit.

Figure 1. Research model and hypotheses.



The proposed model (figure 1) has nine constructs and eight hypotheses have been generated from the relations among them:

H1. The performance expectancy in the use of Facebook during the teaching/learning process positively affects perceived advantages of Facebook as a social media platform.

H2. The effort expectancy in the use of Facebook positively affects perceived advantages of Facebook as a social media platform.

H3. The hedonic motivation in the use of Facebook positively affects perceived advantages of Facebook as a social media platform.

H4. The social influence in the use of Facebook positively affects perceived relevance of Facebook as a social media platform.

H5. The facilitating conditions in the use of Facebook positively affect perceived relevance of Facebook as a social media platform.

H6. The habit in the use of Facebook positively affects perceived relevance of Facebook as a social media platform.

H7. The perceived advantages of Facebook as a social media platform positively affect behavioral intention of using during the teaching/learning process.

H8. The perceived relevance of Facebook as a social media platform positively affects behavioral intention of using during the teaching/learning process.

### **3. METHODOLOGY**

We adapt a preliminary list of measurement items from information technology acceptance and education literature. Twenty-seven items were generated through this procedure. Table 1 provides a detailed summary of items measured through multi-item scales for the measurement of the constructs in which responses from the participants were measured by a seven-point Likert scale. This seven-point scale anchored from 1 (=“strongly disagree”) to 7 (=“strongly agree”). With this scale variables can be measured that are not directly observed or quantifiable (Churchill & Iacobucci, 2002).

In order to validate the questionnaire, students and academics assessed whether these items were likely to be appropriate for the aim of studying the acceptance of Facebook during the teaching/learning process. On the basis of the comments realised, modifications were made to this instrument such as the rewording of some items for reason of clarity. Following this, a pre-test was conducted on 100 randomly selected students of different genders and courses. During the pretest, subjects who had not previously used Facebook were eliminated. On the basis of the feedback received, modifications were carried out as regards question clarity.

A questionnaire was created in English and this was administered in Spanish for students who have used Facebook. The English questionnaire was translated into Spanish by a professional native English translator and researchers independently translated the English questionnaire into Spanish. After analysing the different independently translated Spanish questionnaires, the final version of the questionnaire was agreed on. This final Spanish questionnaire was translated back into English by another professional native English translator to ensure the consistency between the Spanish and the English versions of the questionnaire (Brislin, 1970).

Theoretical constructs were measured using validated items from prior research. Performance expectancy, Effort expectancy, Hedonic motivation, Social Influence, Facilitating conditions and Habit were measured using items adapted from Venkatesh et al. (2012). The measurement of Perceived relevance of Facebook as a social media platform drew its inspiration from Lopez-Nicolas et al. (2008). Items for Behavioural Intention were adapted from Terzis et al. (2012) and Venkatesh et al. (2012). Items for Perceived advantages of Facebook as a social media platform were developed for this research.

The study took place among students of Business Administration in a Spanish public university. From 15 October to 14 December, 2012 the main survey was administered to 1,200 students. The subjects completed 1,034 (86.17%) questionnaires, 956 (79.67%) of which were collected for data analysis, after eliminating some questionnaires that had been deemed unusable.

7

#### **4. DATA ANALYSIS AND RESULTS**

This research is based on a regression analysis of latent variables using the optimisation technique of the Partial Least Squares (PLS) to develop a model that represents the relationships between the nine proposed constructs measured by many items. The PLS is a multivariate technique to test structural models (Wold, 1985). The PLS method estimates the model parameters which minimise the residual variance of the whole model dependent variables (Hsu et al., 2006), does not require any parametric conditions (Chin, 1998) and is recommended for small samples (Hulland, 1999).

The analysis of data took place through a two-stage methodology, in which the measurement model is developed first and evaluated separately from the full structural equation model (Gerbing & Anderson, 1988). Therefore, the first step involves establishing individual reliability for each item and the convergent and discriminate validity of the constructs.

The individual reliability for each item is given by loadings or correlations between the item and the construct. The convergent validity of each construct is acceptable for a loading higher than 0.505 (Falk & Miller, 1992). Table 1 indicates the loadings for each item. They all comply with established conditions.

Table 1. Items loading

Construct	Item	Loading
Performance Expectancy (PE)	PE1. I would find Facebook useful in my studies.	0.877
	PE2. Using Facebook in my studies would allow me to accomplish more work than would otherwise be possible.	0.931
	PE3. Using Facebook in my studies would reduce the time I spend on unproductive activities	0.902
Effort Expectancy (*) (EE)	EE1. Learning how to use Facebook is easy for me.	0.725
	EE2. My interaction with Facebook is clear and understandable.	0.909
	EE3. I find Facebook easy to use.	0.901
Hedonic Motivation (HM)	HM1. Using Facebook is fun.	0.923
	HM2. Using Facebook is enjoyable.	0.917
	HM3. Using Facebook is very entertaining.	0.910
Social Influence (SI)	SI1. People who are important to me think that I should use Facebook.	0.910
	SI2. People who influence my behavior think that I should use Facebook.	0.931
	SI3. People whose opinions that I value prefer that I use Facebook.	0.911
Facilitating Conditions (FC)	FC1. I have the resources necessary to use Facebook.	0.799
	FC2. I have the knowledge necessary to use Facebook.	0.902
	FC3. I feel comfortable using Facebook.	0.868
Habit (HT)	HT1. The use of Facebook has become a habit for me.	0.888
	HT2. I am addicted to using Facebook.	0.868
	HT3. I must use Facebook.	0.903
Perceived advantages of Facebook as a social media platform (PA)	PA1. Using Facebook would lead to my exploration of new perspectives during the learning process.	0.927
	PA2. Using Facebook would give me more possibilities to pass my subjects.	0.942
	PA3. Facebook would be a powerful learning tool in my studies.	0.951
Perceived relevance of Facebook as a social media platform (PR)	PR1. People who do not use Facebook are not in touch with today's reality.	0.874
	PR2. Not using Facebook is simply not an option.	0.825
	PR3. People who do not use Facebook are not in tune with today's reality.	0.766
Behavioral Intention (BI)	BI1. I intend to use Facebook in my studies when it becomes available.	0.926
	BI2. I intend to use Facebook in my studies as often as needed.	0.894
	BI3. I predict I would use Facebook in my studies in the future.	0.838

(\*) Reversed scaled construct

Reliability makes it possible to measure internal coherence of all the indicators in relation to constructs. In order to verify the reliability of indicators, the Cronbach coefficient alpha (Cronbach, 1970) and the composite reliabilities coefficient (Werts et al., 1974) were utilised, which range from 0 (no similarities) and 1 (maximum similarities). Both parameters are taken into account, as the first considers the contribution made by each indicator to be similar, while the second takes the respective indicators into account. Table 2 indicates the values of each coefficient. Composite reliabilities are over the minimum acceptable limit of 0.70 (Gefen et al., 2000; Nunnally, 1978). The Cronbach coefficient

alpha levels are also shown in Table 2. They are all above 0.70, which is recommended for confirmatory research (Churchill, 1979).

Table 2. Composite reliability, AVE and Cronbach coefficient alpha

Construct	Composite Reliability	AVE	Cronbach Alpha
Performance Expectancy (PE)	0.930	0.817	0.888
Effort Expectancy (EE)	0.885	0.721	0.802
Hedonic Motivation (HM)	0.940	0.840	0.905
Social Influence (SI)	0.941	0.841	0.905
Facilitating Conditions (FC)	0.892	0.735	0.818
Habit (HT)	0.916	0.785	0.863
Perceived advantages of Facebook as a social media platform (PA)	0.958	0.884	0.934
Perceived relevance of Facebook as a social media platform (PR)	0.862	0.677	0.760
Behavioral Intention (BI)	0.917	0.786	0.863

Convergent validity represents the common variance between the indicators and their construct. It is measured by the Average Variance Extracted (AVE), and the acceptable threshold should be higher than 0.50 (Fornell & Larker, 1981). Table 2 presents the AVE scores achieved for each of the nine constructs employed, which in all cases surpasses the minimum desirable value.

In order to confirm the discriminant validity among constructs the AVE square root must be superior to the correlation between constructs (Fornell & Larker, 1981). Table 3 indicates the square roots of the AVE (in the diagonal) and the correlation among constructs. It suggests adequate discriminant validity of the measurements.

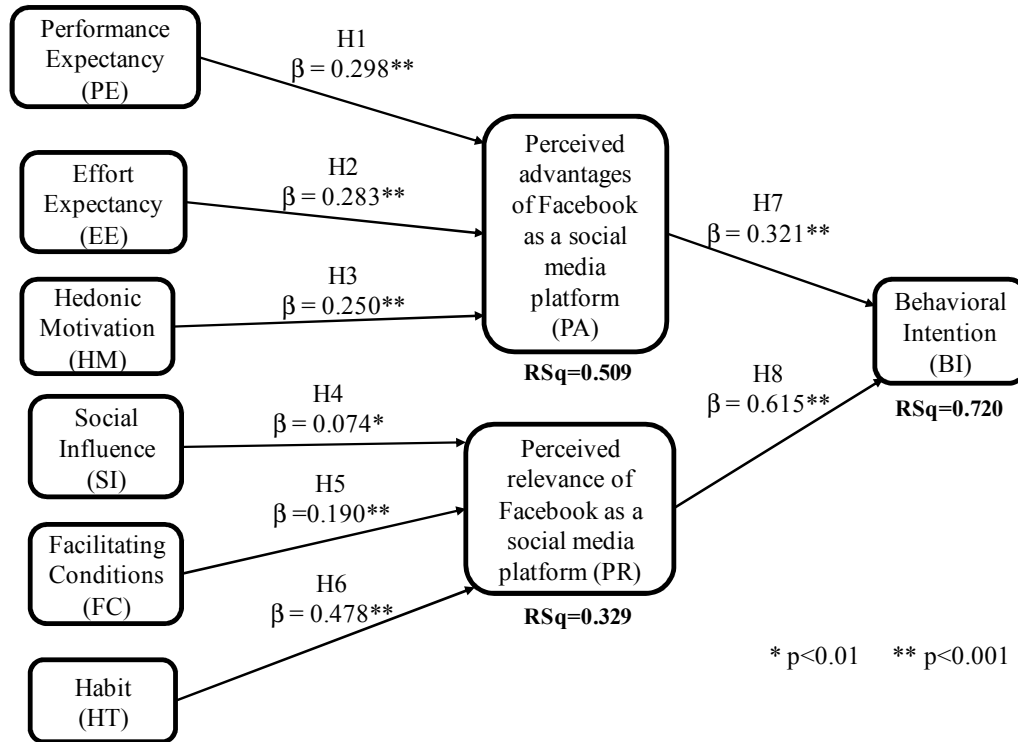
Table 3. Discriminant validity of constructs

	PE	EE	HM	SI	FC	HT	PA	PR	BI
PE	<b>0.904</b>								
EE	0.668	<b>0.849</b>							
HM	0.523	0.551	<b>0.917</b>						
SI	0.397	0.374	0.489	<b>0.917</b>					
FC	0.656	0.745	0.557	0.386	<b>0.857</b>				
HT	0.404	0.473	0.515	0.433	0.433	<b>0.886</b>			
PA	0.628	0.609	0.566	0.443	0.624	0.655	<b>0.940</b>		
PR	0.398	0.431	0.435	0.352	0.419	0.592	0.586	<b>0.823</b>	
BI	0.483	0.524	0.471	0.359	0.538	0.633	0.688	0.803	<b>0.887</b>

After the individual reliability for each item and the convergent and discriminant validity of the constructs have been established, the structural model is examined. To test H1

through H8, a PLS analysis was performed. The regression coefficients are based on a bootstrapping of 100 samples and not on a sample estimator. It permits the generalization of the results and the computation of the t-student for each hypothesis (Lévy et al., 2009). Figure 2 summarizes the relationship between the different constructs. The predictive capability of the model is satisfactory because all R-Squares are higher than 0.10 (Falk & Miller, 1992).

Figure 3. Results of testing model



## 5. DISCUSSION AND IMPLICATIONS

The use of Facebook by students is on the increase as it facilitates collaboration, communication and information dissemination (Luzon, 2009, Rowlands et al., 2011). In fact, the number of people using Facebook is rapidly increasing (<http://newsroom.fb.com/Key-Facts>). The results of the study suggest practical implications for faculty in adopting Facebook at universities as a learning tool. This research contributes to explaining the attitude of university students towards using Facebook during the learning/teaching process.

Our findings indicate that the main predictors of the students' attitude can be grouped into two main constructs: perceived advantages and perceived relevance of Facebook as a social media platform. These two constructs have shown significant relationships with behavioural intention of using Facebook in their studies (H7 and H8). The results support



the theory that the perception of the advantages and relevance of Facebook has a positive influence on the students' intention to use it during the learning/teaching process. The higher each perception, the higher the students' intentions of using Facebook. These two constructs have been found to predict successfully students' behaviour intention ( $R^2=0.720$ ). Moreover, the perceived relevance of Facebook (H8,  $\beta=0.615$ ) seems to be more relevant in explaining the attitude towards using it during the learning/teaching process than its perceived advantages (H7,  $\beta=0.321$ ). One plausible explanation could be that students are used to thinking of Facebook more as a fashion trend than a really useful learning platform. The adoption of information technology fashions illustrates the process of imitation so long as students are attempting to enhance their image of innovativeness by using new technologies (such as Facebook) that have been collectively deemed to be modern and rational as much as they are hoping to improve performance through its relative advantages.

In order of importance, perceived relevance of Facebook as a social media platform depends on the individual habit of using Facebook (H6,  $\beta=0.478$ ), the available facilitating conditions (H5,  $\beta=0.190$ ) and the social influence from referents (H4,  $\beta=0.074$ ). On the other hand, the results highlight that the main predictors of perceived advantages of Facebook as a social media platform are, in order of importance, performance expectancy (H1,  $\beta=0.298$ ), effort expectancy (H2,  $\beta=0.283$ ), and hedonic motivation (H3,  $\beta=0.250$ ).

---

11

The results indicate that habit is a strong predictor of students' behavioural intention regarding Facebook in their studies, which is consistent with the findings of previous studies (Limayem et al., 2007). It is suggested, therefore, that universities could formulate information technology strategies that include those that are more used by students. This could allow an increase in the students' acceptance of information technology during the learning/teaching process because popular information technologies (such as Facebook) are included.

Another of the constructs incorporated into our model is hedonic motivation, which has a positive influence on perceived advantages of Facebook as a social media platform (H3,  $\beta=0.250$ ). On the other hand, performance expectancy has also shown a significant relation (H1,  $\beta=0.298$ ) with this construct. This is because Facebook offers many hedonic and utilitarian features to students. Facebook enables hybrid learning spaces that travel across physical and cyber spaces according to principles of collaboration and participation (Greenhow et al., 2009). Included in utilitarian features we highlight free collaboration, communication and information and the option of using Facebook in personal devices such as smart phones, iPads and so on.

As for hedonic features, Facebook allows users to personalise the information given to each individual and offers a very friendly interface. If learning platforms are easy, fast and user-friendly, it is more likely that students achieve greater hedonic motivation. On the whole, the Facebook page design should be entertaining and fun and include attributes

such as Photos applications, instant messengers, voice and video calling, events applications and even games to engage students. Moreover, students value the enjoyment obtained from the information technology which can in turn result in repeat use.

Effort expectancy is the other factor influencing the perceived advantages of Facebook (H2,  $\beta=0.283$ ). The results obtained in this study might be due to the fact that nearly all the individuals included are habituated to using Facebook. The process of adapting to and accepting Facebook during the learning/teaching process may not be the same when technology is totally unfamiliar. This is an important advantage of Facebook because students do not need to learn how to handle the application, just to use a familiar information technology in their studies.

Our findings indicate the effect of social influence (H4,  $\beta=0.074$ ). Students perceive that their referents such as family and friends think they should use Facebook in their studies. As a result, universities should formulate marketing strategies in order to achieve a favorable opinion from referents so they recommend the use of Facebook.

Finally, regarding the influence of facilitating conditions, this variable influences perceived relevance of Facebook as a social media (H5,  $\beta=0.190$ ). This implies that students' perceptions about the resources and support available for Facebook use influence the intention to use it. Nowadays, students can use Facebook anywhere because they can log in using computers, smart phones, iPads and so on. It implies that Facebook is in very good shape for use in universities as a learning platform that complements actual e-learning information technology.

## 6. CONCLUDING REMARKS

This work contributes to the literature evidence on the factors affecting students' intention to use Facebook during the learning/teaching process. We have considered two constructs in order to explain why students could use this popular social media platform: perceived advantages and perceived relevance of Facebook as a social media platform. These two constructs have shown positive relations with students' behaviour intention. Additionally, six constructs adapted from the UTAT have been included in the research model: performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, hedonic motivation and habit. All of them are relevant to analyse the students' intention to use Facebook in their studies.

Future studies can examine the influence of other constructs on students' behaviour intention. Constructs, such as gender, age, level of education, different countries and students' performance, can be included. The incorporation of these factors can improve the prediction capacity of the model. Also, future research should analyse this model for other types of social media technologies. This study analysed students' behavioral intention at a single point in time; it is recommendable to carry out a similar longitudinal study since

individual perceptions change over time. Finally, the identification of those factors that differentially affect information technology acceptance and use according to the online experience of users would be recommended.

## REFERENCES

Baird, D., & Fisher, M. (2005–2006). Neomillennial user experience design strategies: Utilizing social networking media to support “always on” learning styles. *Journal of Educational Technology Systems*, 34, 5-32.

Barnes, K., Marateo, R., & Ferris, S., (2007). Teaching and learning with the net generation. *Innovate*, 3.

Brislin, R.W. (1970). Back translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216.

Brown, S.A., & Venkatesh, V. (2005). Model of Adoption of Technology in the Household: A Baseline Model Test and Extension Incorporating Household Life Cycle. *MIS Quarterly*, 29(4), 399-426.

Chakrabarti, A.K., & Santoro, M.D. (2004). Building social capital and learning environment in university–industry relationships. *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, 1(1), 19–36.

Chen, J.L. (2011). The effects of education compatibility and technological expectancy on e-learning acceptance. *Computers & Education*, 57, 1501–1511

Chin, W.W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. In G. A. Marcoulides (Ed.). *Modern methods for business research*, 295-336. Lawrence Erlbaum and Associates.

Christy M.K., Cheung, C.M., Chiu, P.Y. & Lee, M.K. (2011). Online social networks: Why do students use facebook? *Computers in Human Behavior*, 27, 1337–1343.

Churchill, G.A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 16(1), 64-73.

Churchill, G.A., & Iacobucci, D. (2002). *Marketing research methodological foundations* (8th ed.). Mason: Thomson.

Correa, T., Hinsley, A.W., & Gil de Zúñiga, H. (2010). Who interacts on the Web? The intersection of users’ personality and social media use. *Computers in Human Behavior*, 26, 247-253.

Cronbach, L.J. (1970). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.

Davies, J. (2012). Facework on Facebook as a new literacy practice. *Computers & Education*, 59(4), 19–29.

Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–339.

Dohn, N. (2009). Web 2.0: inherent tensions and evident challenges for education. *Computer Supported Collaborative Learning*, 4, 343–363.

Ellison, N.B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communications*, 12, 1143–1168.

Everson, M., Gundlach, E., & Miller, J. (2013). Social media and the introductory statistics course. *Computers in Human Behavior*, *in press*.

Falk, R.F., & Miller, N. (1992). *A primer for soft modelling*. Akron, Ohio: University of Akron Press.

Fornell, C., & Laker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error: algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.

Gefen, D., Straub, D.W., & Boudreau, M.C. (2000). Structural equation modeling and regression: guidelines for research practice. *Communications of the Association for information Systems*, 4(7), 1-70.

Gerbing, D.W., & Anderson, J.C. (1988). An updated paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research*, 25, 186-192.

Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J.E. (2009). Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now?. *Educational Researcher*, 38, 246.

Gruzd, A., Staves, K., Wilk, A. (2012). Connected scholars: Examining the role of social media in research practices of faculty using the UTAUT model. *Computers in Human Behavior*, 28, 2340-2350.

Hew, K.F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27, 662-676.

Hsu, S.H., Chen, W.H., & Hsieh, M.J. (2006). Robustness testing of PLS, LISREL, EQS and ANN-based SEM for measuring customer satisfaction. *Total Quality Management*, 17(3), 355-371.

- Huang, W., Hood, D., & Yoo, S. (2013). Gender divide and acceptance of collaborative Web 2.0 applications for learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 16, 57-65.
- Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: a review of four recent studies. *Strategic Management Journal*, 20(2), 195-204.
- Jimoyiannis, A. & Angelaina, S. (2012). Towards an analysis framework for investigating students' engagement and learning in educational blogs. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 222-234.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58, 162-171.
- Kim, S. S., & Malhotra, N. K. (2005). A longitudinal model of continued IS use: an Integrative view of four mechanisms underlying post-adoption phenomena. *Management Science*, 51(5), 741-755.
- Kim, S.S., Malhotra, N.K., & Narasimhan, S. (2005). Two competing perspectives on automatic use: a theoretical and empirical comparison. *Information Systems Research*, 16(4), 418-432.
- Kushin, M. J., & Yamamoto, M. (2010). Did social media really matter? College students' use of online media and political decision making in the 2008 election. *Mass Communication and Society*, 13, 608-630.
- Lévy, J.P., Valenciano, J., & Michal, T. (2009). Modeling distribution channel dynamics of North American cars in the Spanish automobile industry. *International Advances in Economic Research*, 15, 186-206.
- Limayem, M., Hirt, S.G., & Cheung, C.M.K. (2007). How habit limits the predictive power of intentions: the case of IS continuance. *MIS Quarterly*, 31(4), 705-737.
- Lopez-Nicolas, C., Molina-Castillo, F.J., & Bouwman, H. (2008). An assessment of advanced mobile services acceptance: Contributions from TAM and diffusion theory models. *Information & Management*, 45, 359-364.
- Luzon, M. J. (2009). Scholarly hyperwriting: The function of links in academic weblogs. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(1), 75-89.
- Martin, S., Diaz, G., Sancristobal, E., Gil, R., Castro, M., & Peire, J. (2011). New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. *Computers & Education*, 57, 1893-1906.

Muñoz, C., & Towner, T. (2009). Opening facebook: How to use Facebook in the college classroom. *Society for information technology & teacher education international conference*, Chesapeake (USA).

Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2th ed.). New York: McGraw-Hill.

Rambe, P. (2012). Activity theory and technology mediated interaction: Cognitive scaffolding using question-based consultation on Facebook. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(8), 1333-1361.

Rowlands, I., Nicholas, D., Russell, B., Canty, N., & Watkinson, A. (2011). Social media use in the research workflow. *Learned Publishing*, 24(3), 183–195.

Sadaf, A., Newby, T.J., & Ertmer, P.A. Exploring pre-service teachers' beliefs about using Web 2.0 technologies in K-12 classroom. *Computers & Education*, 59, 937-945.

Schifter, D.B., & Ajzen, I. (1985). Intention, perceived control, and weight loss: an application of the theory of planned behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 842-851.

Smock, A.D., Ellison, N.B., Lampe, C., & Wohn, D.Y. Facebook as a toolkit: A uses and gratification approach to unbundling feature use. *Computers in Human Behavior*, 27, 2322-2329.

Terzis, V., & Economides, A.A. (2011). The acceptance and use of computer based assessment. *Computers & Education*, 56, 1032-1044.

Terzis, V., Moridis, C.N., & Economides, A.A. (2012). The effect of emotional feedback on behavioral intention to use computer based assessment. *Computers & Education*, 59, 710-721.

Thong, J.Y.L., Hong, S.J., & Tam, K.Y. (2006). The effects of post-adoption beliefs on the expectation-confirmation model for information technology continuance. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64(9), 799-810.

Van der Heijden, H. (2004). User acceptance of hedonic information systems. *MIS Quarterly* 28(4), 695-704.

Veletsianos, G. (2012). Higher education scholars' participation and practices on Twitter. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 336-349.

Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G.B., & Davis, F.D. (2003). User acceptance of information technology: toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.

Venkatesh, V., Thong, J.I.L., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157-178.

Wang, Y.; Wu, M.; Wang, H. (2009). Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning. *British Journal of Educational Technology*, 40 (1), 92-118.

Werts, C.E., Linn, R.L., & Jöreskog, K.G. (1974). Intraclass reliability estimates: testing structural assumptions. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 25-33.

Westerman, J. (2006-2007). When motivating Generation Y in the classroom. *Essays on Teaching Excellence*, 18).

Wold, H. (1985). *Partial least squares*. In S. Kotz, & N. L. Johnson (Eds.), *Encyclopedia of statistical sciences* (vol. 6, pp. 581-591). New York: Wiley.





# EL COMPORTAMIENTO UNIVERSITARIO COMO INDICADOR DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ÉTICA EN LOS ESTUDIOS EMPRESARIALES<sup>1</sup>

---

Espinosa-Pike, Marcela (marcela.espinosa@ehu.es)

Aldazabal, M. Edurne (edurne.aldazabal@ehu.es)

Arosa, Blanca (blanca.arosa@ehu.es)

Barrainkua, Itsaso ([itsaso.barrainkua@ehu.es](mailto:itsaso.barrainkua@ehu.es))

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

## RESUMEN

El desarrollo de las competencias transversales es uno de los principales retos que persigue el nuevo espacio de educación superior. Entre ellas, la competencia ética está recibiendo gran atención por parte de organismos nacionales e internacionales. La necesidad de formar profesionales responsables, sensibles hacia los intereses y necesidades sociales y capaces de responder a las demandas que la sociedad planteará en el futuro es uno de los objetivos actuales de la formación superior.

Si bien la evaluación de las competencias transversales resulta especialmente difícil para el profesorado no formado en estas áreas, la evaluación de la competencia ética resulta aún más compleja debido a la gran dificultad para observar el comportamiento ético de los individuos. Entre los distintos instrumentos y/o aproximaciones para analizarlo, la literatura revela que la honestidad académica de los estudiantes puede ser un buen indicador del logro de la competencia ética y del comportamiento futuro de la lumno cuando se integre en el mercado laboral.

El objetivo de este trabajo consiste en analizar el efecto de la formación universitaria empresarial sobre la competencia ética de los estudiantes. Para ello se ha observado y comparado la percepción y prácticas de deshonestidad académica de los estudiantes en el primer curso y en los últimos cursos de su formación. Los resultados del estudio muestran que, en contra de lo que cabría esperar, la competencia ética de los estudiantes, medida a través de las prácticas de deshonestidad académica, no mejora a lo largo del Grado, sino que por el contrario, empeora. El estudio revela que los estudiantes de los últimos cursos consideran más aceptables éticamente muchos de las prácticas de deshonestidad académica que los estudiantes de primer curso.

**PALABRAS CLAVE:** Ética, honestidad académica, estudiantes, contabilidad.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es parte del proyecto de investigación EHU11/31 “Diseño, implantación y evaluación de un modelo para la incorporación de la responsabilidad social y la ética en la formación superior empresarial” financiado por la Universidad del País Vasco UPV/EHU.

## 1. INTRODUCCIÓN

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior ha dado lugar a una serie de cambios en la formación universitaria, entre los que cabe destacar la necesidad de desarrollar en los estudiantes una serie de competencias transversales, además de las puramente técnicas. Distintos informes (Delors, 1996; Dearing, 1997; Attali, 1998 y Bricall, 2000) así como conferencias mundiales en las que se han debatido temas relativos a la educación superior, establecen la necesidad de replantear el objetivo final de la educación superior y obligan a incorporar las competencias transversales como pieza clave de la formación universitaria (Sánchez-Elvira, López-González y Fernández-Sánchez, 2010).

Este cambio de paradigma viene motivado por que la sociedad espera profesionales competentes y responsables, que hayan desarrollado otra serie de habilidades además de los conocimientos técnicos propios de su disciplina. El trabajo en equipo, el análisis crítico, el liderazgo, la empatía, la búsqueda de la información, la responsabilidad o la integridad, entre otras, son habilidades que la sociedad reclama de los futuros profesionales.

La fuerte crisis económica y financiera en la que estamos inmersos, tiene sus orígenes, al menos parcialmente, en la falta de conducta ética de aquellos que actúan en el mercado. Esta falta de comportamiento ético ha dado lugar a una mirada crítica hacia la educación superior. En este sentido, la sociedad espera y exige que los profesionales actúen de manera ética, y, en este punto, se plantea el nuevo papel de la Universidad. No es suficiente capacitar a los estudiantes en los aspectos técnicos, sino que también es necesario proporcionarles la formación ética necesaria con el fin de repararlos para resolver las múltiples situaciones éticas a las que probablemente tendrán que enfrentarse. En esta línea, parece inevitable el desarrollo de la competencia ética de los profesionales del área empresarial.

La competencia ética es una de las competencias transversales que los nuevos Grados han incorporado. Esta competencia resulta particularmente importante en los diferentes Grados relacionados con los estudios económicos y empresariales. A este respecto, distintos documentos emitidos por organismos internacionales y nacionales (Pacto Mundial de Naciones Unidas, Global Reporting Initiative, Estrategia 2020 de la Cumbre de Lisboa, Decenio de Naciones Unidas de Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS)) coinciden en destacar la importancia de la formación en valores y en responsabilidad, como una de las funciones principales que deben asumir las Universidades en un intento de fomentar el comportamiento ético y responsable futuro de los estudiantes de estudios empresariales. Los documentos señalados resaltan el papel y la relevancia de la educación como motor fundamental del desarrollo de la responsabilidad individual y colectiva y la función de la Universidad de liderar este proceso de formación integral de los futuros profesionales. En esta misma línea podemos destacar las conclusiones que se obtienen en el Libro Blanco sobre los Estudios de Grado en Economía y Empresa (2005). En dicho estudio se realiza un cuestionario a profesores, graduados, profesionales y empresarios

acerca de la opinión que tienen sobre la importancia de las competencias a la hora de ejercer las responsabilidades que suponen las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas y Economía. En lo que se refiere a las competencias transversales, se les otorga una puntuación alta a las denominadas competencias transversales personales, entre las que destaca, en opinión de todos los grupos encuestados, el compromiso ético en el trabajo, seguido de la capacidad de trabajar en equipo o de trabajar en entornos de presión.

A pesar de la importancia reconocida de desarrollar la competencia ética entre los estudiantes, pocos estudios han centrado su atención en analizar la realidad del desarrollo de dicha competencia. Es cierto que resulta difícil observar el desarrollo real de dicha competencia entre los estudiantes, debido a que sería necesario observar su comportamiento ante cuestiones éticas o morales. Es por ello, que resulta imprescindible utilizar algún tipo de subrogado que permita identificar la ética de los individuos. La literatura académica señala diferentes instrumentos que tratan de medir el nivel de razonamiento ético, la actitud o la intención y juicio ético. Entre las distintas alternativas planteadas por la literatura, el comportamiento universitario ha sido considerado como un buen indicador de l comportamiento futuro del profesional (Rakowski y Levy, 2007; Harding, Carpenter, Finelli y Passow, 2004). Diversos autores (Lawson, 2004; Nonis y Swift, 2001; Sims, 1993) afirman que los estudiantes que actúan de forma deshonesta en la Universidad, tienen más probabilidades de cometer actos poco éticos en el entorno empresarial. Es decir, la falta de honestidad académica en sus distintas variantes es considerada como indicador del comportamiento ético que estos estudiantes tendrán en su vida profesional.

3

Bajo este contexto entendemos que una forma de evaluar el desarrollo de la competencia ética en los estudiantes es a través del análisis de la evolución de las prácticas de deshonestidad académica a lo largo de la vida universitaria y del juicio o valoración ética de dichas prácticas por parte de los estudiantes. Como uno de los objetivos de los Grados en empresariales es el desarrollo en los estudiantes de las competencias transversales, y entre ellas, la competencia ética, cabe esperar que los estudiantes de los últimos cursos muestren un mayor grado de dicha competencia que los estudiantes de primer curso, es decir, que su paso por la Universidad mejore su competencia ética. Si realmente se ha llevado a cabo con éxito el desarrollo de la competencia ética en la formación superior, esto daría lugar a una mejora de la actitud o percepciones éticas de los estudiantes al finalizar el Grado.

El objetivo de este trabajo es analizar la efectividad de la integración de la ética como competencia transversal en el currículo, utilizando para ello la comparación de las percepciones y actitudes de los estudiantes de distintos cursos en relación a las prácticas de deshonestidad académica.

Para ello el trabajo se ha estructurado en los siguientes apartados: tras la introducción, en el segundo apartado, se realiza la revisión de la literatura sobre comportamiento universitario,

en el tercer apartado se presenta la metodología utilizada en la investigación y en el cuarto apartado, presentamos los resultados. Finalmente, mostramos las conclusiones principales del trabajo y las referencias bibliográficas..

## 2. COMPORTAMIENTO UNIVERSITARIO

La búsqueda de respuestas a la falta de comportamiento ético de los que actúan en el mercado ha provocado una mirada crítica hacia las etapas previas a la entrada en el mundo laboral de dichos individuos, y más en concreto, al comportamiento y valores de los mismos en su etapa universitaria. Los estudiantes son los protagonistas de la Universidad y los futuros líderes de la sociedad y su comportamiento en la etapa universitaria puede ser un indicador del futuro comportamiento de los mismos en el mundo laboral.

Una manera de observar la ética de los estudiantes es a través de analizar cuál es su percepción ética sobre determinadas prácticas académicas cuestionables y su comisión durante su vida universitaria. En este sentido, la deshonestidad académica de los estudiantes ha sido objeto de numerosos estudios que han tratado de verificar su existencia, las causas, y los factores que influyen en la misma. Lin y Wen (2007: 89) definen la deshonestidad académica como "...cualquier comportamiento (intencional) en el proceso de aprendizaje del alumno, que viola los principios éticos con el propósito de obtener una calificación mayor o algún crédito académico específico".

La deshonestidad académica se refiere, entre otras, a diferentes prácticas que van desde copiar en los exámenes, dejarse copiar, copiar parte de un trabajo escrito, o no colaborar en la parte correspondiente en un trabajo de grupo. A pesar de que copiar en los exámenes puede ser una de las prácticas de deshonestidad académica más común, no es ésta la única posible. Por ejemplo, el estudio llevado a cabo por Sureda et al. (2008) sobre plagio y otras actividades de deshonestidad académica, señala que "El 53% del alumnado de la Universidad de las Islas Baleares afirma haber copiado de un compañero durante un examen al menos en una ocasión, y más del 88% creen que los otros estudiantes han copiado en un examen en la Universidad al menos en una ocasión. El 70% de los alumnos afirma haberse dejado copiar en un examen y más del 75% de los estudiantes de la UIB afirma haber copiado y pegado fragmentos de una web o recurso obtenido en Internet y, sin citarlo, haberlo ensamblado con textos de elaboración propia."

Según los distintos estudios llevados a cabo, estas prácticas están aumentando en los últimos años y se han extendido en las Universidades de todo el mundo. Así lo ponen de manifiesto los trabajos de Burke, Polimeni y Slavin (2007); Glater (2006); McCabe (2005) o McCabe y Trevino (1997). Además, y según el estudio de Teixeira y Rocha (2010), estas prácticas parecen ser más frecuentes en los estudios de empresariales que en otros estudios. Este estudio llevado a cabo en 42 Universidades localizadas en 21 países concluye que más del 50% de los estudiantes de estudios empresariales afirman haber copiado, y que las

diferencias son significativas entre los países. Esta investigación se refiere únicamente a copiar y no a otras prácticas de deshonestidad académica.

Las prácticas de deshonestidad académica esconden niveles bajos de sensibilidad y razonamiento ético. El logro de los objetivos académicos sin dedicarle el esfuerzo necesario, la visión cortoplacista de los objetivos y la falta de consideración hacia el esfuerzo de los demás, ponen de manifiesto valores poco adecuados para el compromiso de la responsabilidad y la actitud moral hacia la sociedad. Algunos autores como West, Ravenscroft y Shrader (2004:176) afirman que “Engañar es una violación de diferentes normas, pero entre ellas fundamentalmente de la justicia. El estudiante que engaña tiene una ventaja que otros estudiantes no tienen, ya que el estudiante que copia puede recibir una nota que no se merece.”

El problema de estas prácticas de deshonestidad académica no solo estriba en sí mismo, y en las injusticias que dichas prácticas generan entre los estudiantes, sino también en su efecto en el comportamiento ético futuro de los mismos. Elias y Kim (2005:18) afirman que la falta de ética académica “... ofrece el futuro empleador una idea incorrecta de las habilidades académicas del candidato y da una idea incorrecta al estudiante de que la deshonestidad puede conseguir resultados positivos.”

Los resultados de los trabajos llevados a cabo por autores como Harding et al. (2004), Nonis y Swift (2001), Rakowski y Levy (2007) o Sims (1993), entre otros, revelan que los estudiantes que actúan de forma deshonesto en la Universidad, tienen más probabilidades de cometer actos poco éticos en el entorno empresarial. Estos resultados sustentan la tesis de que la falta de honestidad académica, en sus distintas vertientes, puede ser un indicador del comportamiento ético que estos estudiantes tendrán en su vida profesional.

En este sentido, Nonis y Swift (2001) en una investigación realizada sobre la relación entre las acciones no éticas en la Universidad y en el trabajo, hallaron que los estudiantes más jóvenes se mostraban menos éticos que los mayores. Además, sugieren que los resultados indican que el comportamiento no ético en la Universidad no es una actitud que sucede en un momento concreto. Según estos autores, una vez que el estudiante asume que el comportamiento académico deshonesto es un comportamiento aceptable, es probable que continúe con ese comportamiento, no solo en el ámbito universitario sino también en otros ámbitos.

Este problema puede resultar especialmente preocupante si centramos nuestra atención en los estudiantes de contabilidad. Este grupo se encuentra ante fuertes exigencias de comportamiento ético en su futuro profesional por lo que observar cómo se comportan en el entorno universitario y determinar su percepción sobre las distintas prácticas de deshonestidad académica puede resultar relevante, de cara a determinar las necesidades de mejorar dichos niveles de ética a través de la formación.

Es importante eradicar las malas prácticas universitarias ya que, tal y como afirman, McCabe y Treviño (1997) el hecho de ver a los compañeros comportarse de manera deshonesto incrementa la tendencia del que observa a hacerlo también.

Una de las vías para conseguir la disminución de las prácticas de deshonestidad académica es la formación ética. Ésta debe permitir al menos sensibilizar a los estudiantes sobre la injusticia de las prácticas deshonestas y las consecuencias que las mismas generan. Es decir, uno de los objetivos de la formación en ética es estimular la imaginación moral y reconocer temas éticos (Callahan, 1980). También Agle y Crosley (2011) en la revisión de los principales objetivos de la literatura sobre educación ética en los estudios de empresariales, señalan el desarrollo en los estudiantes de habilidades para la toma de decisiones éticas y de la sensibilidad moral como unos de los principales.

A este respecto, el estudio de Cano y Sams (2011) muestra cómo los estudiantes que habían sido sensibilizados sobre la importancia del comportamiento ético tomaban decisiones más éticas respecto a las prácticas de deshonestidad académica que aquellos que no habían recibido dicha formación.

Bajo este contexto, podemos sugerir que si la formación universitaria de los Grados en empresariales ha conseguido desarrollar la competencia ética en tre los estudiantes, los estudiantes mostrarán una actitud más ética a medida que vayan avanzando en los distintos cursos. Si utilizamos como indicador de esa actitud o nivel de desarrollo ético el comportamiento universitario, podemos suponer que los estudiantes de últimos cursos percibirán como menos éticas las prácticas de deshonestidad académica en comparación con los estudiantes del primer curso. Siguiendo este razonamiento, planteamos la siguiente hipótesis a contrastar en nuestro estudio:

*“Los estudiantes de cursos superiores de Grado consideran las prácticas de deshonestidad académica menos éticas que los estudiantes de primer curso.”*

### 3. METODOLOGÍA Y MUESTRA

Con el objetivo de analizar la efectividad de la integración de la ética como competencia transversal en el currículo, hemos realizado la comparación de las percepciones y actitudes de los estudiantes de primer y último curso de Grado en relación a las prácticas de deshonestidad académica. Para ello se ha distribuido entre los estudiantes un cuestionario basado en los utilizados en los estudios de Allmon, Page y Roberts (2000) y de Comas, Sureda, Casero y Morey (2011). El cuestionario se encuentra dividido en tres secciones. La primera parte recoge las variables demográficas. En la segunda sección, los encuestados responden a cuestiones sobre la formación ética en los estudios empresariales. En la tercera parte se recogen una serie de acciones relativas al comportamiento universitario con el objetivo de determinar por un lado la frecuencia de la comisión de dichas acciones y por otro lado, el grado de aceptabilidad, desde un punto de vista ético, de las mismas.

Una de las mayores dificultades que presenta la investigación empírica en ética es el denominado sesgo de deseabilidad social. Este fenómeno se produce en los estudios en los que se pregunta sobre la autopercepción de los comportamientos cuando el encuestado reconoce los comportamientos socialmente deseables y aceptables y niega la participación en los socialmente indeseables (Phillips y Clancy, 1972). Numerosos estudios indican que los individuos se ven a sí mismos actuando de manera más ética en comparación a otros, ya que el individuo se ve a sí mismo más ético de lo que en realidad es (Tyson, 1992). Una medida utilizada con frecuencia para evitar el sesgo en las respuestas es, además de garantizar el anonimato de las respuestas, incluir en el cuestionario tanto las preguntas relativas a la percepción del propio comportamiento como las relativas a la percepción del comportamiento de los demás. De este modo, en la tercera parte del cuestionario se ha preguntado al alumnado la frecuencia con la que habían cometido una serie de prácticas cuestionables desde un punto de vista ético, y la frecuencia con la que consideraban que sus compañeros habían cometido las mismas.

El estudio se ha realizado en el segundo semestre del curso, durante las horas de clase y los estudiantes contestaron de forma voluntaria y anónima.

La muestra está compuesta por el alumnado de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad del País Vasco. Se han escogido para el estudio, los alumnos de Grado del primer y tercer curso académico. El motivo de haber escogido estudiantes de tercer curso del Grado es que todavía no se ha implantado el 4º curso del Grado en esta Universidad, por lo que los estudiantes de curso superior son los de 3º. Los Grados en la muestra objeto de análisis son los siguientes: Grado en Administración y Dirección de Empresas, Grado en Economía, Grado en Finanzas y Seguros, Grado en Marketing y Grado en Fiscalidad y Administración Pública.

Se han obtenido un total de 392 respuestas, de las cuales 200 corresponden a estudiantes de primer curso de grado y 192 a los de tercer curso de grado. En relación con la muestra objeto de análisis, cabe señalar que la media de edad de los alumnos de primer curso se sitúa en torno a 19 años y la de los de tercero en torno a 21. En ambos cursos la distribución entre hombres y mujeres es bastante equitativa, siendo las mujeres un 57% en primer curso y un 53% en tercero.

Respecto a la metodología utilizada, en primer lugar, hemos realizado un análisis de la muestra de carácter descriptivo para presentar el perfil de la muestra y las frecuencias de las respuestas obtenidas. Posteriormente, hemos realizado una comparación de medias entre los estudiantes de primero y tercero de grado.

## 4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### 4.1. Importancia de la ética en la formación y en la vida profesional

El primer grupo de preguntas recoge la opinión de los estudiantes sobre la importancia de la ética en el mundo empresarial y en su vida profesional, así como sobre la importancia que conceden a la introducción de la ética en su formación superior. Los encuestados debían indicar su conformidad con una serie de afirmaciones en una escala de Likert del 1 al 7, siendo 1 completamente en desacuerdo y 7 completamente de acuerdo.

**Tabla1. Percepción sobre la ética empresarial. Comparación entre los estudiantes de 1º y 3º de Grado**

	Medias		p value
	1º	3º	
Creo que es <b>importante</b> ser ético en el mundo de los negocios	5,55	5,57	
Creo que es <b>imposible</b> ser ético en los negocios	3,02	2,93	
Creo que la ética es muy importante para el ejercicio de mi profesión futura	5,25	5,03	
Considero que la formación ética no va a cambiar mi comportamiento futuro	3,11	3,20	
Considero que se debe incluir la formación ética en la Facultad	4,48	4,26	
Creo que se debería incluir la ética en la mayoría de asignaturas	4,07	3,98	
Me matricularía en una asignatura <b>optativa</b> sobre ética y negocios, responsabilidad social, o similar	4,23	3,73	**
*** Significativo al $p < 0,01$ , ** Significativo al $p < 0,05$ , *Significativo al $p < 0,1$			

8

La tabla 1 muestra la media de las respuestas obtenidas, así como el resultado del contraste de medias. Para contrastar si las respuestas entre los estudiantes de primer y de tercer curso de Grado son estadísticamente significativas hemos realizado un test paramétrico *t de Student* para dos muestras independientes.

Tal y como se observa en la tabla 1, en general, los alumnos de primero y tercero de grado, otorgan una gran importancia a la ética en el mundo empresarial y opinan que se debe incluir la ética en su formación superior.

Si comparamos las opiniones respecto a estas cuestiones entre ambas muestras, podemos observar que los estudiantes de primer curso conceden mayor importancia a la ética y consideran más importante su formación en esta área que los estudiantes de tercero. Sin embargo, la prueba T para dos muestras independientes muestra que estas diferencias no son significativas salvo para el caso de su intención de matricularse en una asignatura optativa sobre ética y negocios, o similar.



## 4.2. Comportamiento universitario

Las tablas 2 y 3 muestran los resultados sobre la comisión, por parte de los encuestados, de determinadas prácticas universitarias éticamente cuestionables. Los encuestados debían responder a la frecuencia con la que han realizado dichas acciones en una escala de Likert de cinco puntos, siendo 1 nunca y 5 en más de diez ocasiones. La tabla 2 muestra la frecuencia de la comisión de dichas prácticas entre los estudiantes de primero de grado ordenadas de mayor a menor según la media y la tabla 3 muestra la frecuencia entre los estudiantes de tercero de grado ordenadas, así mismo, de mayor a menor según la media.

**Tabla 2. Comisión de las prácticas de deshonestidad académica. Estudiantes de 1º de Grado.**

	Nunca	Menos de 3 ocasiones	Entre 3 y 6 ocasiones	Entre 7 y 10 ocasiones	Más de 10 ocasiones	Media
Dejar que otro estudiante me copie durante un examen	43,60%	37,60%	11,00%	2,80%	5,00%	1,88
Copiar en un examen	64,10%	26,00%	6,60%		3,30%	1,52
Copiar un trabajo o parte de él de internet y presentarlo como propio	66,70%	27,80%	4,40%		1,10%	1,41
Utilizar chuletas en un examen	79,70%	10,40%	6,00%	0,50%	3,30%	1,37
Acudir a la revisión de examen para tratar de que el profesor me suba la nota a pesar de saber que no lo merezco	80,10%	12,20%	6,10%	0,60%	1,10%	1,3
Copiar un trabajo o parte de él de otros compañeros y presentarlo como propio	81,20%	13,30%	3,90%	0,60%	1,10%	1,27
No avisar al profesor de que he habido un error en la nota que me favorece	81,70%	13,30%	2,80%	1,70%	0,60%	1,26
Engañar al profesor para que me cambien la fecha del examen o amplíen el plazo de entrega de un trabajo	83,80%	13,40%	1,10%	1,70%		1,21
No participar activamente en la elaboración de un trabajo y que aparezca mi nombre entre los autores	86,10%	11,10%	1,70%	1,10%		1,18
Utilizar el móvil, auriculares inalámbricos o similar para obtener las respuestas de un examen	94,50%	1,10%	1,70%	1,70%	1,10%	1,14
Hacer un examen en nombre de otra persona	97,20%	1,10%	1,10%		0,60%	1,06

**Tabla 3. Comisión de las acciones. Estudiantes de 3º de Grado.**

	Nunca	Menos de 3 ocasiones	Entre 3 y 6 ocasiones	Entre 7 y 10 ocasiones	Más de 10 ocasiones	Media
Dejar que otro estudiante me copie durante un examen	9,90%	25,50%	31,20%	20,80%	12,50%	3,01
Copiar en un examen	18,10%	32,10%	24,40%	11,90%	13,50%	2,7
Utilizar chuletas en un examen	25,90%	32,10%	24,40%	6,70%	10,90%	2,45
Copiar un trabajo o parte de él de internet y presentarlo como propio	45,10%	33,20%	14,50%	5,70%	1,60%	1,85
Acudir a la revisión de examen para tratar de que el profesor me suba la nota a pesar de saber que no lo merezco	59,10%	23,80%	11,40%	3,60%	2,10%	1,66
Copiar un trabajo o parte de él de otros compañeros y presentarlo como propio	56,50%	29,00%	9,80%	2,60%	2,10%	1,65
No avisar al profesor de que ha habido un error en la nota que me favorece	72,50%	21,20%	3,10%	1,00%	2,10%	1,39
Engañar al profesor para que me cambien la fecha del examen o ampliaran el plazo de entrega de un trabajo	78,20%	11,40%	7,30%	2,60%	0,50%	1,36
No participar activamente en la elaboración de un trabajo y que aparezca mi nombre entre los autores	79,70%	15,60%	2,60%	0,50%	1,60%	1,29
Utilizar el móvil, auriculares inalámbricos o similar para obtener las respuestas de un examen	87,60%	6,70%	3,10%	1,00%	1,60%	1,22
Hacer un examen en nombre de otra persona	99,00%	0,50%	0,50%			1,02

Como se observa en las tablas anteriores, en general, los estudiantes han cometido en mayor o menor medida todas y cada una de las prácticas de deshonestidad académica planteadas en el cuestionario. Entre ellas, las prácticas que con más frecuencia admiten haber cometido tanto los estudiantes de primero como los de tercero, están relacionadas con copiar o dejarse copiar en un examen. Entre ellas destacan, en primer lugar, dejar que otro estudiante les copie durante la realización de l examen, seguida por copiar en el examen, copiar un trabajo de Internet y presentarlo como propio, o utilizar chuletas durante el mismo. Por el contrario, las prácticas menos habituales son suplantar la identidad de otro estudiante en un examen, el uso de l móvil o similar en el examen, o no participar activamente en la elaboración de un trabajo y que aparezca su nombre entre los autores. Así mismo, se puede observar que el orden en la frecuencia de la comisión de las prácticas de deshonestidad académica es similar entre los estudiantes de primer y tercer curso de grado. La frecuencia en la comisión de dichas prácticas es mucho mayor en el caso de los alumnos de tercer curso e n todas las prácticas de deshonestidad académica llegando incluso a duplicar o triplicar el porcentaje en algunas de ellas.

A continuación, con el objetivo de observar si las diferencias en la comisión de las prácticas de deshonestidad académica en tres muestras, es significativa, hemos realizado una comparación de medias a través de la prueba *t de student* para dos muestras independientes que se refleja en la tabla 4.

**Tabla 4. Comisión de las prácticas. Comparación entre 1º y 3º de Grado**

	1º de Grado			3º de Grado			P value
	Nunca	En alguna ocasión (1)	Media	Nunca	En alguna ocasión (1)	Media	
Dejar que otro estudiante me copie durante un examen	43,60%	56,40%	1,88	10,00%	90,00%	3,01	***
Copiar en un examen	64,10%	35,90%	1,52	18,10%	81,90%	2,7	***
Utilizar chuletas en un examen	66,70%	33,30%	1,41	25,90%	74,10%	2,45	***
Acudir a la revisión de examen para tratar de que el profesor me suba la nota a pesar de saber que no lo merezco	79,80%	20,20%	1,37	59,10%	40,90%	1,66	***
Copiar un trabajo o parte de él de internet y presentarlo como propio	80,00%	20,00%	1,3	45,00%	55,00%	1,85	***
Copiar un trabajo o parte de él de otros compañeros y presentarlo como propio	81,10%	18,90%	1,27	56,50%	43,50%	1,65	***
No avisar al profesor de que ha habido un error en la nota que me favorece	81,60%	18,40%	1,26	72,60%	27,40%	1,39	*
Engañar al profesor para que me cambien la fecha del examen o ampliaran el plazo de entrega de un trabajo	83,80%	16,20%	1,21	78,20%	21,80%	1,36	**
No participar activamente en la elaboración de un trabajo y que aparezca mi nombre entre los autores	86,10%	13,90%	1,18	79,70%	20,30%	1,29	*
Utilizar el móvil, auriculares inalámbricos o similar para obtener las respuestas de un examen	94,40%	5,60%	1,14	87,60%	12,40%	1,22	
Hacer un examen en nombre de otra persona	97,20%	2,80%	1,06	99,00%	1,00%	1,02	

(1) Porcentaje acumulado de los encuestados que han incurrido en las acciones 2=En menos de 3 ocasiones, 3=Entre 3 y 6 ocasiones, 4=Entre 7 y 10 ocasiones y 5=Más de 10 ocasiones  
 \*\*\* Significativo al  $p < 0,01$ , \*\* Significativo al  $p < 0,05$ , \*Significativo al  $p < 0,1$

Como se puede observar en esta tabla, las diferencias son estadísticamente significativas para la mayoría de las prácticas (ver tabla 4). Estos resultados eran los esperados dado que la oportunidad de los alumnos de tercero para la comisión de dichas prácticas ha sido mayor.

En el primer curso son una minoría de estudiantes los que afirman haber cometido muchas de las prácticas descritas, no así en el tercer curso. En la tabla 4 se observa que dejar copiar durante un examen es la única práctica que cometen más del 50% de los estudiantes de primero. Sin embargo, los estudiantes reconocen copiar (36%) o realizar chuletas (33%) en menor medida. Asimismo, es una minoría, el 20% o menos, los alumnos de primero que han cometido el resto de las acciones planteadas. Sin embargo, estos resultados varían notablemente si observamos las repuestas de los estudiantes del tercer curso de Grado en

las tablas 3 y 4. Observamos que al igual que los alumnos de primero son las prácticas relacionadas con copiar o dejarse copiar las más habituales, sin embargo la frecuencia con la que las cometen se eleva hasta un 90% en el caso de dejar copiar, un 82% en el caso de copiar y un 74% para el caso de los alumnos que dicen haber utilizado chuletas durante un examen. Seguidas de estas prácticas, encontramos que son copiar trabajos de internet (55%) o de compañeros (43%) las siguientes acciones más habituales entre los estudiantes de tercero.

### **4.3. Deseabilidad social**

A continuación, en las tablas 5 y 6 se presenta la frecuencia con la que los estudiantes consideran que sus compañeros han realizado las prácticas de deshonestidad académica y la comparación con las respuestas de los encuestados sobre la frecuencia con la que ellos mismos han cometido las prácticas cuestionables. El objetivo de esta comparación es determinar la deseabilidad social. Consistente con otros estudios (Cohen et al., 2001) el sesgo deseabilidad social está calculado como la diferencia aritmética entre los valores de ambas respuestas.

En la tabla 5 se presentan los datos de los alumnos de primero de grado. Por un lado, la tabla muestra el porcentaje de los alumnos que reconoce haber cometido en alguna ocasión las prácticas ploteadas, así como su media, y el porcentaje de su percepción sobre la comisión de sus compañeros y la respectiva media. La tabla 5 muestra a su vez el resultado de la prueba *t de student* para dos muestras relacionadas.

**Tabla 5: Comparación de la comisión de acciones por el propio estudiante y por los compañeros en 1º de Grado**

	Comportamiento Propio		Comportamiento Compañeros		Diferencia de medias	p value
	Comisión de las acciones <sup>(1)</sup>	Media	Comisión de las acciones <sup>(1)</sup>	Media		
Dejar que otro estudiante me copie durante un examen	56,40%	1,88	86,00%	2,77	0,89	***
Copiar en un examen	35,90%	1,52	91,60%	2,96	1,44	***
Copiar un trabajo o parte de él de internet y presentarlo como propio	33,30%	1,41	76,40%	2,31	0,9	***
Utilizar chuletas en un examen	20,20%	1,37	86,00%	2,94	1,57	***
Acudir a la revisión de examen para tratar de que el profesor me suba la nota a pesar de saber que no lo merezco	20,00%	1,3	78,80%	2,55	1,25	***
Copiar un trabajo o parte de él de otros compañeros y presentarlo como propio	18,90%	1,27	72,70%	2,22	0,95	***
No avisar al profesor de que ha habido un error en la nota que me favorece	18,40%	1,26	52,20%	1,97	0,71	***
Engañar al profesor para que me cambien la fecha del examen o ampliaran el plazo de entrega de un trabajo	16,20%	1,21	47,20%	1,76	0,55	***
No participar activamente en la elaboración de un trabajo y que aparezca mi nombre entre los autores	13,90%	1,18	80,30%	2,39	1,21	***
Utilizar el móvil, auriculares inalámbricos o similar para obtener las respuestas de un examen	5,60%	1,14	51,70%	1,91	0,77	***
Hacer un examen en nombre de otra persona	2,80%	1,06	24,60%	1,38	0,32	***

(1) Porcentaje acumulado de los encuestados que han incurrido en las acciones 2=En menos de 3 ocasiones, 3=Entre 3 y 6 ocasiones, 4=Entre 7 y 10 ocasiones y 5=Más de 10 ocasiones  
 \*\*\* Significativo al  $p < 0,01$ , \*\* Significativo al  $p < 0,05$ , \*Significativo al  $p < 0,1$

En la tabla 6 se presentan la comparación de las respuestas de los alumnos de tercero de grado, así como el resultado de la diferencia de medias *t de student* para dos muestras relacionadas.

**Tabla 6: Comparación de la comisión de acciones por el propio estudiante y por los compañeros en 3º de Grado**

	Comportamiento Propio		Comportamiento Compañeros		Diferencia de medias	p value
	Comisión de las acciones <sup>(1)</sup>	Media	Comisión de las acciones <sup>(1)</sup>	Media		
Dejar que otro estudiante me copie durante un examen	90,00%	3,01	95,80%	3,86	0,85	***
Copiar en un examen	81,90%	2,7	97,90%	4,06	1,36	***
Utilizar chuletas en un examen	74,10%	2,45	96,90%	4,1	1,65	***
Copiar un trabajo o parte de él de internet y presentarlo como propio	55,00%	1,85	89,60%	2,99	1,14	***
Acudir a la revisión de examen para tratar de que el profesor me suba la nota a pesar de saber que no lo merezco	40,90%	1,66	91,10%	3,32	1,66	***
Copiar un trabajo o parte de él de otros compañeros y presentarlo como propio	43,50%	1,65	83,20%	2,72	1,07	***
No avisar al profesor de que ha habido un error en la nota que me favorece	27,40%	1,39	70,30%	2,56	1,17	***
Engañar al profesor para que me cambien la fecha del examen o ampliaran el plazo de entrega de un trabajo	21,80%	1,36	69,30%	2,37	1,01	***
No participar activamente en la elaboración de un trabajo y que aparezca mi nombre entre los autores	20,30%	1,29	90,00%	3,05	1,76	***
Utilizar el móvil, auriculares inalámbricos o similar para obtener las respuestas de un examen	12,40%	1,22	68,20%	2,49	1,27	***
Hacer un examen en nombre de otra persona	1,00%	1,02	43,20%	1,68	0,66	***

(1) Porcentaje acumulado de los encuestados que han incurrido en las acciones 2=En menos de 3 ocasiones, 3=Entre 3 y 6 ocasiones, 4=Entre 7 y 10 ocasiones y 5=Más de 10 ocasiones  
 \*\*\* Significativo al  $p < 0,01$ , \*\* Significativo al  $p < 0,05$ , \*Significativo al  $p < 0,1$

Las tablas anteriores muestran que los estudiantes perciben que los de más compañeros realizan con mayor frecuencia todas y cada una de las prácticas planteadas. Los resultados de la prueba *t de student* revelan que existe, en todas las acciones comparadas, un sesgo de deseabilidad social. En todos los casos las diferencias son significativas, tanto para los estudiantes de primer curso de grado como para los de tercer curso.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la prueba de deseabilidad social es habitual en las encuestas sobre comportamiento ético y muestra cómo los individuos nos vemos

más éticos a nosotros mismos que a los demás. Las respuestas dadas desde la perspectiva de otra persona o grupo proyectan las propias actitudes del individuo (Fisher, 1993). Así, en este caso, lo que el estudiante considera que hacen sus compañeros se toma como valores del propio comportamiento. Por lo tanto, los resultados de esta prueba muestran que los estudiantes cometen las prácticas señaladas con bastante mayor frecuencia que la reconocida inicialmente.

En relación con qué tipos de prácticas consideran los estudiantes que los demás cometen, son las que están relacionadas con copiar durante los exámenes las que perciben como más frecuentes. Las prácticas en las que se manifiesta mayor sesgo de deseabilidad social son acudir a una revisión de examen para obtener mejor nota de la merecida en el caso de primero y no participar activamente en un trabajo de grupo para el caso de los alumnos de tercero. Llama la atención que mientras solo un 13% de los estudiantes de primer curso y un 20% de los de tercero admite no haber participado activamente en un trabajo de grupo en alguna ocasión, ellos perciben que alrededor de un 80% de los estudiantes tanto en primero como en tercero han actuado así en alguna ocasión. Esta tendencia se produce en todas las prácticas analizadas y para las dos muestras.

Estos resultados son particularmente preocupantes ya que sugieren que en la Universidad existe una cultura que no sanciona ni castiga los comportamientos no éticos, sino que por el contrario, los estudiantes sienten que “todo el mundo lo hace” lo que implica que al hacerlo no se sienten diferentes al resto ni rechazados por el colectivo. Estos resultados coinciden con las conclusiones de McCabe and Trevino (1997), quienes señalan que el comportamiento de los compañeros y su aprobación o rechazo son algunas de las variables contextuales que más influencia tienen en las prácticas de deshonestidad académica.

#### **4.4. Valoración de las prácticas desde un punto de vista ético**

Además de conocer el comportamiento universitario de los estudiantes, este estudio tiene también como objetivo analizar el juicio ético de los estudiantes ante las diferentes prácticas de deshonestidad académica. Así, en el cuestionario, los estudiantes debían valorar el grado de aceptabilidad, desde un punto de vista ético, de las prácticas de deshonestidad académica. Dicha valoración debían realizarla en una escala de Likert de siete puntos, siendo 1 nunca es éticamente aceptable y 7 siempre es éticamente aceptable. Las tablas de las frecuencias observadas en la valoración ética de las prácticas pueden consultarse en el Anexo 1. A continuación en la tabla 7 se presentan las medias de la valoración de las prácticas desde un punto de vista ético entre los estudiantes de primer curso y los estudiantes de tercer curso. La tabla muestra a su vez, la significatividad de las diferencias obtenidas de la prueba *t de student* para dos muestras independientes.

**Tabla 7. Valoración ética. Comparación entre los estudiantes de 1º y 3º de Grado.**

	Curso			p value
	1º	3º	Diferencia de medias	
No participar activamente en la elaboración de un trabajo y que aparezca mi nombre entre los autores	1,58	1,48	-0,10	
Hacer un examen en nombre de otra persona	1,63	1,57	-0,06	
Copiar un trabajo o parte de él de otros compañeros y presentarlo como propio	1,74	1,66	-0,08	
Utilizar el móvil, auriculares inalámbricos o similar para obtener las respuestas de un examen	1,88	1,92	0,04	
Copiar un trabajo o parte de él de internet y presentarlo como propio	2,18	2,23	0,05	
Utilizar chuletas en un examen	2,29	2,74	0,45	***
Copiar en un examen	2,31	2,79	0,48	***
Engañar al profesor para que me cambien la fecha del examen o ampliaran el plazo de entrega de un trabajo	2,32	2,34	0,02	
Acudir a la revisión de examen para tratar de que el profesor me suba la nota a pesar de saber que no lo merezco	2,84	3,07	0,23	
Dejar que otro estudiante me copie durante un examen	2,85	3,11	0,26	
No avisar al profesor de que ha habido un error en la nota que me favorece	3,04	3,41	0,37	*

Tal y como se puede observar en la tabla 7, los estudiantes, en general, tanto de primer curso como de tercero, consideran las situaciones expuestas poco éticas. Muestra de ello es que, en ningún caso, la media alcanza los cuatro puntos, que podemos considerar el punto neutro.

Destaca que no participar activamente en la elaboración de un trabajo es la práctica que menos justificación, desde un punto de vista ético, tiene para ellos siendo la media en torno al 1,5 en para ambos cursos. A continuación es realizar un examen en nombre de otra persona la segunda práctica más rechazada por los estudiantes, seguida por copiar un trabajo de otros compañeros.

Respecto a las prácticas que con más frecuencia cometen, podemos señalar que estas prácticas no se encuentran entre las más rechazadas desde el punto de vista ético. Entre ellas, es la relativa al uso del móvil u otros aparatos tecnológicos para obtener respuestas la menos ética.



Por último, las prácticas que más aceptación ética les generan son dejar que otro estudiante le copie o no avisar del error en la nota.

Si comparamos la aceptabilidad de estas prácticas entre los alumnos de primer y para los del tercer curso, podemos observar que su jerarquización, desde un punto de vista ético, es muy similar. Sin embargo, se observan claras diferencias en relación a la aceptabilidad ética de las distintas prácticas. Tal y como se muestra en la tabla anterior, los estudiantes de tercer curso consideran más aceptables, desde un punto de vista ético, 8 de las 11 prácticas de deshonestidad académica planteadas en el estudio. Es decir, que salvo en el caso de no participar activamente en la elaboración de un trabajo, hacer un examen en nombre de otra persona y copiar un trabajo o parte de él de sus compañeros y presentarlo como propio, todas las demás prácticas de deshonestidad académica son más aceptables por parte de los estudiantes de tercero que por parte de los estudiantes de primer curso.

Con el objetivo de determinar la significatividad de dichas diferencias, hemos realizado una prueba *t de student* para muestras independientes. Los resultados de la prueba muestran que existen diferencias significativas entre los estudiantes de los diferentes cursos para dos de las acciones planteadas. En concreto, los estudiantes de primer curso consideran menos ético utilizar chuletas y copiar en un examen. Estas acciones se encuentran entre las prácticas de deshonestidad académica que con mayor frecuencia se cometen.

Estos resultados nos conducen a rechazar la hipótesis planteada en el trabajo y que estaba definida en los siguientes términos: “los estudiantes de los cursos superiores consideran las prácticas de deshonestidad académica menos éticas que los estudiantes del primer curso”.

## 5. CONCLUSIONES

El desarrollo de las competencias transversales es uno de los principales retos que persigue el nuevo espacio de educación superior. Entre ellas, la competencia ética está recibiendo gran atención por parte de organismos nacionales e internacionales. La necesidad de formar profesionales responsables, sensibles hacia los intereses y necesidades sociales y capaces de responder a las demandas que la sociedad planteará en el futuro es uno de los objetivos actuales de la formación superior.

En este trabajo hemos utilizado la comisión y percepción de prácticas de deshonestidad académica como un indicador del logro del desarrollo de la competencia ética en las instituciones universitarias. Estas prácticas han aumentado de forma considerable en los últimos años y se han extendido a nivel internacional. La preocupación por las mismas radica tanto por sus implicaciones presentes en el logro de los objetivos académicos como por ser un indicador del nivel ético de los futuros profesionales.

Dado que uno de los objetivos de los Grados en empresariales es el desarrollo en los estudiantes de las competencias transversales, y entre ellas, la competencia ética, cabe

esperar que los estudiantes de los últimos cursos muestren un mayor grado de dicha competencia que los estudiantes de primer curso, es decir, que su paso por la Universidad mejore su competencia ética. Si realmente se ha llevado a cabo con éxito el desarrollo de la competencia ética en la formación superior, esto daría lugar a una mejora de la actitud o percepciones éticas de los estudiantes al finalizar el Grado.

Con el objetivo de analizar la efectividad de la integración de la ética como competencia transversal en el currículo, hemos realizado la comparación de las percepciones y actitudes de los estudiantes de primer y último curso de Grado en relación a las prácticas de deshonestidad académica. Para ello se ha distribuido entre los estudiantes de primero y de tercero de Grado de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad del País Vasco, de las horas de clase un cuestionario al que los estudiantes contestaron de forma voluntaria y anónima.

Los resultados del estudio muestran que los alumnos de primero y tercero de grado, otorgan una gran importancia a la ética en el mundo empresarial y muestran un gran interés por recibir aspectos éticos en su formación superior.

Sin embargo, al comparar las opiniones entre ambas muestras, podemos observar que los estudiantes de primer curso conceden mayor importancia a la ética y consideran más importante su formación en esta área que los estudiantes de tercero, a pesar de que estas diferencias no son significativas salvo para el caso de su intención de matricularse en una asignatura optativa sobre ética y negocios, o similar.

En relación a las prácticas de deshonestidad académica, los resultados indican que los estudiantes han cometido en mayor o menor medida todas y cada una de las prácticas de deshonestidad académica planteadas en el cuestionario.

La frecuencia en la comisión de dichas prácticas es mucho mayor en el caso de los alumnos de tercer curso en todas las prácticas de deshonestidad académica llegando incluso a duplicar o triplicar el porcentaje en algunas de ellas, aspecto que puede resultar esperable debido a la mayor oportunidad que han tenido de cometer dichas prácticas.

El objetivo fundamental de este trabajo consistía en determinar si el paso por la Universidad mejoraba la competencia ética de los estudiantes, demostrándose así el éxito de la implantación y desarrollo de esta competencia en los grados. Por ello, además de conocer el comportamiento universitario de los estudiantes, este estudio ha pretendido analizar el juicio ético de los estudiantes ante las diferentes prácticas de deshonestidad académica.

Los resultados revelan que los estudiantes de los cursos superiores conceden una mayor aceptabilidad ética a las prácticas de deshonestidad académica en comparación con los estudiantes de primer curso. Es decir, que los estudiantes no muestran una actitud más ética a medida que avanzan en los distintos cursos, por lo que la formación universitaria en los

estudios empresariales no ha conseguido desarrollar la competencia ética en tre los estudiantes.

Este estudio puede tener implicaciones para los distintos agentes involucrados en la vida universitaria. Por un lado, los resultados de este trabajo pueden ofrecer evidencias a la Universidad que le conduzcan a cuestionarse el grado y la forma de desarrollar la competencia ética entre sus estudiantes para cumplir con su responsabilidad en la formación de los estudiantes. Los resultados sugieren que en la Universidad existe una cultura que no sanciona ni castiga los comportamientos no éticos, hecho que puede llevar a generalizar estos comportamientos.

Por otro lado, sería interesante que en los centros universitarios se desarrollase y consensuase un código de buenas prácticas que se difundiera entre todos los miembros de la comunidad universitaria. Este código podría ayudar a mostrar la importancia que tienen las prácticas de deshonestidad académica para el comportamiento futuro de los estudiantes y las consecuencias de su extensión

Este trabajo aporta evidencias empíricas de la incidencia de la deshonestidad académica en las universidades españolas y permite a sí mismo conocer la opinión de los estudiantes sobre las mismas. Los resultados sugieren a demás que o bien no se está integrando y desarrollando la competencia ética en los nuevos grados de empresariales o bien, si se está haciendo no está consiguiendo mejorar la competencia ética de los estudiantes.

19

Estos resultados sugieren la necesidad de reflexionar sobre la realidad y dificultad de implantar y evaluar las competencias transversales y en particular, la competencia ética. Además este estudio ofrece a los coordinadores de los módulos de las diferentes facultades un instrumento para la evaluación de la competencia ética. El diagnóstico de su implantación y éxito permitirá reorientar la forma y metodología utilizada para su desarrollo, lo que resulta fundamental para la formación integral de los futuros graduados.

Una de las limitaciones que presenta este trabajo es que se ha realizado en una única universidad por lo que no pueden generalizarse los resultados del mismo a toda la universidad española. Es por ello que entre las líneas futuras de esta investigación se encuentra ampliar el estudio a otras Facultades de empresariales y a otros tipos de estudio con el objetivo de determinar si, como a algunos estudios sostienen, los estudiantes de estudios empresariales y contables presentan una mayor comisión de prácticas de deshonestidad académica que en otros estudios o si el género es una variable significativa en relación al juicio y comportamiento ético en el ámbito universitario.

## BIBLIOGRAFÍA

Allmon, D.E., Page, D., & Roberts, R. (2000). Determinants of perceptions of cheating: ethical orientation, personality and demographics. *Journal of Business Ethics*, 23, 411-422.

Attali, J., Brandys, P., Charpak, G., Feneuille, S., Kahn, A., Kristeva, J., & Touraine, A. (1998). Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Rapport de la Commission. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie. Disponible en: [http://www.villesmoyennestemoins.fr/espacecommun/rapport\\_attali.pdf](http://www.villesmoyennestemoins.fr/espacecommun/rapport_attali.pdf)

Bricall, J. M. (2000). Informe Universidad 2000. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>

Burke, J.A., Polimeni, R.S., & Slavin, N.S. (2007). Academic Dishonesty: A Crisis on Campus Forging Ethical Professional Begins in the Classroom. *The CPA Journal*, Mayo.

Cano, C., & Sams, D. (2011). Advancing cognitive moral development: a field observation of college students. *Journal of Academic and Business Ethics*, 3, 1-16.

Cohen, J. R., Pant L. W. and Sharp D. J. (2001). An Examination of Differences in Ethical Decision-Making Between Canadian Business Students and Accounting Professionals, *Journal of Business Ethics* 30, 319–336.

Comas, R., Sureda, J., Casero, A., & Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (1), 207-225.

Dearing, R. (1997). Higher education in the learning society. Disponible en: <https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE/>

Fisher, R. J. (1993). Social Desirability Bias and the Validity of Indirect Questioning', *Journal of Consumer Research* 20, 303–315.

Glater, J.D. (2006). Colleges chase as cheats shift to higher tech. *The New York Times Online*.

Harding, T.S., Carpenter, D.D., Finelli, C.J., & Passow, H.J. (2004). Does Academic Dishonesty Relate to Unethical Behavior in Professional Practice? An Exploratory Study. *Science and Engineering Ethics*, 10, 311-324.

Informe Delors (1996). La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana: ediciones UNESCO.

Lawson, R.A. (2004). Is Classroom Cheating Related to Business Students' Propensity to Cheat in the "Real World"? *Journal of Business Ethics*, 49, 189-199.

Lin, C.-H.S., & Wen, L.-Y.M. (2007). Academic dishonesty in higher education—a nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54, 85-97.

McCabe, D.L. (2005). Cheating among college and university students: a North American perspective. *International Journal for Educational Integrity*, 1 (1), 1-11.

McCabe, D.L.; & Treviño, L.K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38, 379-396.

Nonis, S., & Swift, C.O. (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *Journal of Education for Business*, 76, 69-77.

Phillips, D. L., & Clancy, K. J. (1972). Some Effects of 'Social Desirability' in Survey Studies. *American Journal of Sociology*, 77 (5), 921-40.

Rakowski, C.C., & Levy, E.S. (2007). Academic dishonesty: perceptions of business students. *College Student Journal*, 41(2), 466-481.

Rodríguez, L. responsable (2005). *Libro blanco sobre los estudios de grado en Economía y en Empresa*, Ed. ANECA, Madrid.

Sánchez-Elvira, A., López-González, M.A., & Fernández-Sánchez, M.V. (2010). Análisis de las competencias genéricas de los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 35-73.

Sims, R.L. (1993). The relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of Education for Business*, 68(4), 207-211.

Sureda, J. et al. (2008). El plagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado de la Universitat de les Illes Balears: resultados generales. *Universitat de les Illes Balears*.

Teixeira, A., & Rocha, M.F (2010). Cheating by economics and Business undergraduate students: an exploratory International assessment. *Higher Education*, 56, 663-701.

Tyson, T. (1992). Does Believing that Everyone Else is Less Ethical Have an Impact on Work Behavior?. *Journal of Business Ethics*, 11, 707-717.

West, T., Ravenscroft, S.P., & Shrader, C.B. (2004). Cheating and moral judgment in the college classroom: a natural experiment. *Journal of Business Ethics*, 54, 173-183.

**Anexo 1.** Frecuencias observadas en la valoración ética de las prácticas planteadas por los estudiantes de primero y tercero de grado. Los estudiantes valoraban las acciones en una escala de Likert de siete puntos, siendo 1 nunca es éticamente aceptable y 7 siempre es éticamente aceptable.

### Valoración ética de las practicas entre los estudiantes de 1º de Grado

1=Nunca es aceptable éticamente y 7=Siempre es aceptable éticamente	1	2	3	4	5	6	7	Media
No participar activamente en la elaboración de un trabajo y que aparezca mi nombre entre los autores	68,00%	17,80%	6,50%	4,10%	3,00%	0,60%		1,58
Hacer un examen en nombre de otra persona	66,70%	17,90%	7,10%	3,60%	4,10%	0,60%		1,63
Copiar un trabajo o parte de él de otros compañeros y presentarlo como propio	57,50%	23,40%	10,20%	6,40%	1,20%	1,20%		1,74
Utilizar el móvil, auriculares inalámbricos o similar para obtener las respuestas de un examen	58,60%	17,80%	10,10%	7,70%	3,40%	1,20%	1,20%	1,88
Copiar un trabajo o parte de él de internet y presentarlo como propio	41,10%	25,00%	15,50%	14,30%	2,30%	0,60%	1,20%	2,18
Utilizar chuletas en un examen	44,70%	19,40%	12,40%	14,10%	6,50%	1,20%	1,80%	2,29
Copiar en un examen	43,50%	16,50%	18,80%	12,90%	4,70%	1,80%	1,80%	2,31
Engañar al profesor para que me cambien la fecha del examen o ampliaran el plazo de entrega de un trabajo	45,90%	15,30%	18,80%	9,40%	5,30%	2,40%	2,90%	2,32
Acudir a la revisión de examen para tratar de que el profesor me suba la nota a pesar de saber que no lo merezco	29,40%	23,50%	12,40%	14,70%	11,80%	4,70%	3,50%	2,84
Dejar que otro estudiante me copie durante un examen	27,50%	16,40%	24,00%	16,40%	8,60%	5,30%	1,80%	2,85
No avisar al profesor de que ha habido un error en la nota que me favorece	30,00%	19,40%	12,40%	14,70%	9,30%	7,10%	7,10%	3,04

### Valoración ética de las practicas entre los estudiantes de 3º de Grado

1=Nunca es aceptable éticamente y 7=Siempre es aceptable éticamente	1	2	3	4	5	6	7	Media
No participar activamente en la elaboración de un trabajo y que aparezca mi nombre entre los autores	71,60%	16,30%	6,80%	3,70%	1,10%		0,50%	1,48
Hacer un examen en nombre de otra persona	72,10%	13,20%	6,80%	4,20%	2,10%		1,60%	1,57
Copiar un trabajo o parte de él de otros compañeros y presentarlo como propio	59,50%	24,20%	11,10%	3,20%	1,10%	0,50%	0,50%	1,66
Utilizar el móvil, auriculares inalámbricos o similar para obtener las respuestas de un examen	55,60%	21,70%	9,00%	7,90%	3,20%	0,50%	2,10%	1,92
Copiar un trabajo o parte de él de internet y presentarlo como propio	37,40%	27,90%	20,50%	7,40%	4,20%	1,10%	1,60%	2,23
Engañar al profesor para que me cambien la fecha del examen o ampliaran el plazo de entrega de un trabajo	40,00%	22,60%	15,80%	10,50%	8,40%	1,10%	1,60%	2,34
Utilizar chuletas en un examen	23,20%	31,10%	17,90%	14,20%	7,90%	2,10%	3,70%	2,74
Copiar en un examen	27,50%	23,30%	18,00%	14,80%	10,60%	2,10%	3,70%	2,79
Acudir a la revisión de examen para tratar de que el profesor me suba la nota a pesar de saber que no lo merezco	23,70%	21,60%	14,70%	17,40%	14,70%	2,10%	5,80%	3,07
Dejar que otro estudiante me copie durante un examen	18,90%	23,20%	20,00%	17,90%	11,10%	4,20%	4,70%	3,11
No avisar al profesor de que ha habido un error en la nota que me favorece	24,20%	16,30%	12,10%	18,40%	10,50%	7,40%	11,10%	3,41





# HACIA LA IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: METODOLOGÍAS DOCENTES EN CONTABILIDAD

*TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (EHEA) IN ACCOUNTING.  
NEW RESEARCH METHODOLOGIES IN ACCOUNTING*

---

García-Sánchez, Isabel-María (lajefa@usal.es)  
Martínez-Ferrero, Jennifer (jenny\_marfe@usal.es)  
Cuadrado Ballesteros, Beatriz (u77171@usal.es)  
*Universidad de Salamanca*  
Frías Aceituno, José Valeriano (jfrias@ugr.es)  
*Universidad de Granada*

## RESUMEN

En los últimos años se ha producido una reconceptualización de la metodología docente universitaria, cuyos objetivos formativos deben responder a la definición de competencias profesionales, difícilmente compatibles con la práctica docente convencional.

Estos nuevos planteamientos requieren de la aplicación de nuevas metodologías docentes, tales como el Estudio de casos y el Aprendizaje basado en problemas, métodos de enseñanza-aprendizaje que han tomado más arraigo en la nueva era de la educación superior.

La presente comunicación pretende describir los procesos y resultados obtenidos con la aplicación de estas técnicas en asignaturas de fundamentos de contabilidad.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje basado en problemas, Estudio de casos, Contabilidad

## 1. INTRODUCCION

El Espacio Europeo de Educación Superior persigue una intervención activa de los dos agentes principales de l proceso i nstructivo, pr ofesor y alumno, l o que ha ce ne cesario tender a un método docente de tipo dialéctico en el que el aprendizaje esté centrado en el discente, a ctuando e l pr ofesorado c omo tutor, f acilitador o g uía de l m ismo ( Morales y Landa, 2004).

Estos nuevos planteamientos requieren de la aplicación de nuevas metodologías docentes, tales como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y los estudios de casos, métodos de enseñanza-aprendizaje q ue h an t omado m ás a rraigo e n l a n ueva e r a d e l a e d u c a c i ó n superior (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 2009).

Las mencionadas técnicas didácticas, con carácter general, se centran en la aplicación de los c onocimientos t eóricos a dquiridos a e nunciados, pr oblemas y casos pr ácticos que abordan situaciones ilustrativas de la realidad objeto de estudio de la ciencia en la que se encuadra la asignatura o materia. Esta aplicación favorece el desarrollo de competencias transversales y es pecíficas p róximas a l as act uaciones q ue l os futuros e gresados d eben realizar en el ámbito laboral (Weil et al., 2001 y 2004). Actuaciones que por tanto estarán en sintonía con las demandas de alumnos y ex alumnos, los cuales solicitan una mayor aproximación a l m undo e mpresarial ya que , a l s alir de l a uni versidad, de ben s uplir l a ausencia de formación práctica con cursos de cualificación profesional (Marín et al., 2008).

En este sentido, la presente comunicación tiene como objetivo exponer la utilización de estas metodologías docentes en la impartición de diversas asignaturas de fundamentos de contabilidad que se imparten en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Salamanca, así como de los resultados alcanzados con su aplicación.

## 2. CONTEXTO DE DESARROLLO

Las metodologías docentes puestas en práctica mediante las ayudas de la Universidad de Salamanca para l a Innovación D ocente s e h an v inculado a l a asignatura “S istema d e Información C ontable”, impartida en el p rimer s emestre d el p rimer c u rso d el G rado en Administración y Dirección de Empresas.

La d ocencia d e d icha asignatura s e en cuenta i nmersa en el e squema d e t itulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior que ha entrado en funcionamiento durante el c u rso 2 010/2011. Las características es enciales d e s u d ocencia p odrían configurarse del siguiente modo:

- Asignatura básica, impartida en primer curso.

- Carga lectiva de seis créditos, materializados en dos horas y media de clases presenciales semanales durante un trimestre. Concretamente, cada alumno recibe una hora semanal de teoría y hora y media de práctica.
- Adicionalmente, cada alumno debe asistir a dos seminarios presenciales de media hora cada uno durante el cuatrimestre.
- La asignatura se imparte a dos grupos en horario de mañana y tarde.
- Número de alumnos matriculados: 154 alumnos repartidos en dos grupos.
- La hora de teoría se imparte para la totalidad de alumnos de cada grupo. Cada grupo se subdivide en 3 subgrupos a los que se les imparte hora y media de práctica a la semana. En el caso de los seminarios, el grupo de teoría inicial se subdivide en 9 subgrupos.

### **3. METODOLOGÍAS DE TRABAJO Y ORGANIZACIÓN TEMPORAL**

Conjuntamente con las metodologías docentes tradicionalmente utilizadas en la impartición de la asignatura (lecciones magistrales y resolución de casos prácticos), se diseñaron varios trabajos a resolver autónomamente por los alumnos mediante técnicas didácticas activas, el ABP y el estudio de casos. De manera más concreta, la metodología de trabajo se basa en las siguientes técnicas didácticas:

#### **3.1. El uso del manual docente para la introducción de dinamismo en las clases teóricas**

El método docente empleado en las clases teóricas se fundamenta en la lección magistral cuya finalidad es facilitar la información a los alumnos, promover la comprensión de conocimientos y estimular su motivación. La aplicación de esta técnica viene determinada por el elevado número de alumnos que asistirán a las mismas, aproximadamente 80 por grupo.

Se correspondieron con sesiones explicativas basadas en esquemas y resúmenes que permitan reducir el tiempo de exposición. Todo ello es posible debido a que el alumno dispone de un manual que le facilita la preparación de la asignatura.

Asimismo, con el fin de generar un mayor dinamismo, en determinadas sesiones se introdujeron debates con el fin de que el alumno desarrolle aspectos metacognitivos como es la reflexión o el intercambio de puntos de vista y conocimientos. Estos métodos y técnicas permitieron corregir las debilidades asignadas a las clases teóricas como son: la pasividad y falta de participación del estudiante; la reflexión sobre el aprendizaje; el diferente ritmo docente/discente; e la desinterés del alumno por la búsqueda de

información; y la ausencia de responsabilidad del estudiante sobre su propio proceso de formación (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 39; Brickner y Etter, 2008).

### **3.2. Clases prácticas: Supuestos de ejecución laboral**

Las prácticas se orientaron a guiar al alumno en la aplicación de los conocimientos adquiridos, lo que generará el desarrollo de las competencias relacionadas con una futura actividad profesional. Así, al alumno se le facilitaron supuestos donde se especificaron una tarea laboral concreta de principio a fin, la cual refleja las condiciones reales del trabajo o los problemas asociados a las funciones profesionales que el alumno tendrá que realizar profesionalmente en un futuro.

La mecánica empleada en la resolución de problemas se realizó a partir de las propuestas individualizadas de los alumnos, los cuales, de forma previa y autónomamente, han aplicado los conceptos teóricos a la práctica. Debemos tener en cuenta que en contabilidad no es suficiente hacer, “sino saber por qué se hace y cómo se podría hacer en circunstancias diferentes” (Túa, 2008, p. 18).

Esta estructuración permitía, desde el punto de vista del alumnado, realizar un ejercicio de reflexión e indagación que le facilitaba desarrollar una nueva comprensión de algo, la cual, a su vez, le permitirá establecer una nueva referencia frente a futuras decisiones o acciones (Sevillano, 2008, p. 15); desde el punto de vista del profesorado, permite también comprobar si los estudiantes han comprendido los conceptos básicos y, en caso contrario, profundizar en aquellas cuestiones que demanden mayores explicaciones (Billón y Jano, 2008, p. 58).

### **3.3. Tutorías grupales: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**

La aplicación de la metodología ABP se centró en el planteamiento de un problema (situación) por parte del profesorado basado en las competencias cognitivas, aptitudinales y actitudinales que deben adquirir los estudiantes al resolver el mismo. El problema conectaba el conocimiento previo a nuevos conceptos tanto de la asignatura como de otros cursos y disciplinas.

Con el fin de motivar al alumnado, el problema se usó un reto, lo que posibilitó un aprendizaje significativo, y relacionado con los objetivos del curso y situaciones de la vida diaria, con el fin de que los futuros egresados encontraran un mayor sentido en el trabajo que realizaban. Su utilidad en el ámbito específico de la Contabilidad es defendido por Johnstone y Biggs (1998) y Hansen (2006), entre otros.

En nuestro caso, la resolución del problema de creación de una empresa y operaciones económicas se realiza por todos los alumnos que formarán el grupo de trabajo a partir de la toma de decisiones o la realización de juicios basados en hechos, información lógica y

fundamentada. El trabajo a resolver se estructuró en cuatro problemas o situaciones profesionales que se detallan a continuación:

a) Creación de una empresa. El primer problema se vinculó a la creación de una determinada compañía mercantil (sociedad limitada o anónima) para un sector de actividad concreto. A partir de los datos facilitados, el alumno tuvo que investigar en relación con el procedimiento y los trámites que debe realizar para que la organización pueda operar legalmente en el ámbito español, cumplimentar todos los documentos necesarios y diseñar una propuesta de financiación ajena para la compañía.

b) Operaciones de inversión. El segundo problema se centraba en la inversión en activos fijos necesarios para que la compañía pueda realizar su actividad económica. La solución a dicho problema exigió que los alumnos consultasen diversas fuentes que les permitieran concretar los bienes y derechos que la empresa necesitaba adquirir. Posteriormente, el alumno tuvo que reflejar todas las operaciones en los documentos mercantiles correspondientes.

c) Operaciones comerciales y laborales. El tercer problema se diseñó con el fin de que el alumno reflejase diversas operaciones comerciales con clientes, proveedores y acreedores en los documentos mercantiles adecuados. Entre estas transacciones económicas que el alumno tuvo que diseñar, pueden citarse las siguientes: facturas de compraventa, letras de cambio, cheques, transferencias, etc. En el plano laboral el alumno tuvo que cumplimentar contratos de trabajo, altas en la Seguridad Social, nóminas y seguros sociales, entre otros.

d) Reflejo en el sistema de información contable. El cuarto y último problema exigió que el alumno utilizase el sistema de información contable para la elaboración de las cuentas anuales del ejercicio. Los inputs informativos para dicho sistema se corresponderán con los hechos económicos documentados por el alumno en las tres situaciones profesionales previas. Inicialmente, el alumno tuvo que registrar, ordenados de manera cronológica, todos los hechos contables. Posteriormente, realizó el proceso de regularización y cierre. Finalmente, procedió a la elaboración de los documentos contables exigidos en el supuesto: Libro Diario, Libro Mayor, y Cuentas Anuales (Balance y Cuenta de Pérdidas y Ganancias).

### **3.4. Seminarios: Método del caso**

El método del caso “es un estudio parcial, histórico y clínico de una situación con la que pudiera enfrentarse un profesional. Se presenta de forma narrativa, suministrando datos esenciales para el análisis de una situación específica que permita seguir un curso de acción determinado, reconociéndose en su implantación la complejidad y ambigüedad del mundo real” (definición realizada por la Harvard Business School en Christensen, 1981, p. 27). Se caracteriza por plantear situaciones más complejas que los supuestos tradicionales

y poseer múltiples soluciones. Su resolución está sujeta a un proceso de estudio y reflexión por parte del alumno, el cual, posteriormente, debe defender en un debate público. El intercambio de puntos de vista en dicho acto puede modificar la opinión inicial del alumno.

Mediante el método del caso, los alumnos realizaron un estudio parcial, histórico y clínico de la información obligatoria que las empresas cotizadas deben elaborar y poner a disposición de sus inversores en su página web (Cuentas anuales, informe de gobierno corporativo, etc.). Para ello, al alumno se le presentó de forma narrativa y sintética, los datos esenciales de una compañía, que le permitieron seguir un curso de acción determinado para su análisis, observando la complejidad y ambigüedad del mundo real.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Datos sobre la participación del alumnado

Los datos relativos a la participación del alumnado en el trabajo en grupo propuesto se sintetizan en la tabla 1.

Tabla 1. Participación del alumnado

Grupo	Matriculados	Realizan Trabajo ABP		No Realizan Trabajo ABP	
		Absoluta	Relativa	NP	Suspensos
G.ADE A	89	89	100%	0 (0%)	0 (0%)
G.ADE B	65	57	87,7%	8 (12,3%)	0 (0%)
Grupo	Matriculados	Realizan Estudio de Casos		No Realizan Estudio de Casos	
		Absoluta	Relativa	NP	Suspensos
G.ADE A	89	89	100%	0 (0%)	0 (0%)
G.ADE B	65	57	87,7%	8 (12,3%)	0 (0%)

Como puede observarse, prácticamente la totalidad de alumnos realizó las actividades de trabajo autónomo propuestas. El nivel de participación es superior en el grupo de horario de mañana, 100%, que en el de horario de tarde, 87,70%. Los alumnos de este grupo que optaron por no realizar los citados trabajos, en su totalidad no se presentaron a otras pruebas evaluativas que se realizaron para la asignatura.

### 4.2. Impacto sobre la calificación final

La puntuación asignada al trabajo grupal era de cuatro puntos que en ningún caso permitían a probar al alumno si éste no superaba dos pruebas de evaluación que se realizaron a lo largo del cuatrimestre o su recuperación final en febrero. Al respecto, en la tabla 2, se sintetizan los indicadores de resultados alcanzados.

Tabla 2. Rendimiento académico obtenido por el alumnado

<i>Primera convocatoria</i>							
<i>Grupos</i>	<i>Matriculados</i>	<i>NP</i>	<i>Suspense</i>	<i>Aprobado</i>	<i>Notable</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>MH</i>
G.ADE A	89	4 (4,49%)	17 (19,10%)	8 (8,99%)	36 (40,44%)	23 (25,84%)	1 (1,12%)
G.ADE B	65	7 (10,76%)	16 (24,61%)		26 (40%)	16 (24,61%)	
<i>Segunda convocatoria</i>							
<i>Grupos</i>	<i>No superaron primera convocatoria</i>	<i>NP</i>	<i>Suspense</i>	<i>Aprobado</i>	<i>Notable</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>MH</i>
G.ADE A	21	3 (14,28%)	8 (38,09%)	1 (4,76%)	8 (38,09%)	1 (4,76%)	
G.ADE B	23	8 (34,78%)	10 (43,47%)		4 (17,39%)	1 (4,35%)	

Como puede observarse, prácticamente el 90% de los alumnos supera la asignatura. Este porcentaje es inferior para el grupo de tarde, si bien existe un elevado número de alumnos que no realizó las distintas pruebas y trabajos autónomos propuestos.

Asimismo, la tasa de nota media obtenida por los alumnos es bastante elevada. Aproximadamente un 70% de los alumnos matriculados obtienen una nota igual o superior al notable.

### 4.3. Impacto sobre la docencia

La aplicación de las metodologías propuestas ha permitido alcanzar los objetivos planteados relativos al diseño de un método didáctico aplicable en el futuro que facilite la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos a los estudiantes de las materias de Contabilidad, así como la creación de un grupo de trabajo entre profesores con plena coordinación en la planificación docente de asignaturas.

Por otro parte, creemos necesario indicar que si bien el elevado número de alumnos en la asignatura de Sistema de Información Contable ha generado una importante carga docente al profesorado responsable, también ha supuesto un conjunto de ventajas que se detallan a continuación:

- Mayor vinculación con el alumnado, lo que facilita la relaciones personales y favorece que el alumno acuda con mayor libertad a solucionar cualquier duda o problema.
- Conocimiento continuado de la aprendizaje de los estudiantes lo que permite introducir modificaciones en la planificación docente que faciliten el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades por parte del alumnado.

## REFERENCIAS

Billón, M. y Jano, M.D. (2008). *Prácticas Docentes en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Unidad de Calidad y Formación, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Autónoma de Madrid.

Brickner, D.R. y Etter, E.R. (2008). Strategies for promoting active learning in a principles of accounting course. *Academy of Educational Leadership Journal*, 12 (2), 87-93.

Christensen, C .R. ( 1981). *Teaching and the case method; Text, Cases and readings*, Harvard Business School, Boston.

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo ( 2009). El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica”, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Hansen, J. (2006). Using Problem-Based Learning in Accounting. *Journal of Education for Business*, 81 (4), 221-224.

Johnstone, K.M. y Biggs, S.F. ( 1998). Problem-Based Learning: Introduction, Analysis, and Accounting Curricula Implications. *Journal of Accounting Education*, 16 ( 3/4), 407-427.

Marín, S., Antón, M. y Palacios, M. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: Estudio empírico sobre los nuevos títulos de grado y la profesión de economista. *Revista Española de Financiación y contabilidad*, XXXVII (139): 541-587.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. MEC, Madrid.

Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157.

Sevillano, A. (2008). El uso de las metodologías activas en los estudios de finanzas en la universidad: análisis DAFO de una experiencia real, II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa, Universidad de Zaragoza.

Túa, J. (2008). La Partida Doble y Partida Doble, dieciocho años después”, *Partida Doble*, 200, 10-19.

Weil, S., Oyelere, P., Yeoh, J. y Firer, C. (2001). A study of students’ perceptions of the usefulness of case studies for the development of finance and accounting-related skills and knowledge”, *Accounting Education: An International Journal*, 10 (2), 123–46.

Weil, S., Oyelere, P. y Rainsbury, E. (2004). The usefulness of case studies in developing core competencies in a professional accounting programme: a New Zealand study. *Accounting Education*, 13 (2), 139-169.



# EVALUACIÓN ADAPTADA AL EEES. EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIOS DE EMPRESA

*ADAPTATION TO THE EHEA. A COMPETENCY EVALUATION SYSTEM FOR BUSINESS STUDIES*

---

García-Sánchez, Isabel-María (lajefa@usal.es)  
Martínez-Ferrero, Jennifer (jenny\_marfe@usal.es)  
Cuadrado Ballesteros, Beatriz (u77171@usal.es)  
*Universidad de Salamanca*  
Frías Aceituno, José Valeriano (jfrías@ugr.es)  
*Universidad de Sevilla*

## RESUMEN

La adaptación de las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior conlleva la implantación de nuevas técnicas, metodologías y sistemas que permitan una de evaluación de las competencias adquiridas por el alumno. El objetivo de este trabajo es conceptualizar el proceso de aplicación de un sistema de evaluación por competencias en los estudios de economía y empresa, aplicando las herramientas de portfolio y las pruebas situacionales que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien ambas presentan una serie de ventajas e inconvenientes, permiten tanto un seguimiento y control como mejora continua de dicho proceso.

**PALABRAS CLAVE:** Espacio Europeo de Educación Superior, evaluación por competencias, portfolio, pruebas situacionales.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las Universidades, como un sector más de la sociedad, no pueden permanecer al margen de las modificaciones que continuamente se están produciendo como consecuencia de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Precisamente esta adaptación, supone y exige nuevos sistemas de evaluación, que se basen en un continuo aprendizaje por parte del alumnado. El proceso de Convergencia Europea de la Educación Superior, además de toda una serie de cambios en los planes de estudio y en las titulaciones, introduce importantes transformaciones que afectan a la labor docente del profesor y que supone un reto para muchas de nuestras Universidades.

Específicamente, destacan los cambios producidos en los últimos años respecto a la evaluación de competencias, dentro del modelo de ABC (Aprendizaje Basado en Competencias). Según Poblete (2009), dichas competencias “consisten en la integración y movilización de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores, en contextos diversos y auténticos, evaluable en un buen desempeño”. Una de las claves del modelo basado en competencias (fundamentales en los nuevos Grados adaptados al Espacio Europeo) es la premisa de que el proceso de evaluación forma parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que se establece un nexo donde el estudiante adquiere el papel del principal agente (Álvarez, 2009) y el profesor adquiere el papel de acompañante y estrategia en el aprendizaje de su alumno (Tardif, 2006). En este sentido, es preciso diseñar sistemas de evaluación que favorezcan ese nexo contractual entre profesor y estudiante.

En el proceso docente se está produciendo la incorporación continua de nuevas técnicas, metodologías y sistemas que permiten conseguir esa evaluación de competencias por parte del profesorado. Entre ellas, podemos destacar el portafolio, mapas conceptuales, SEBSCO o ayudas colaborativas, entre otras muchas. Por ejemplo, SEBSCO es un sistema de evaluación basado en recopilar y evaluar el rendimiento de un estudiante en lo relativo a competencias específicas y genéricas, que principalmente se lleva a cabo en las fases finales de los procesos de formación, como puede ser al final de un módulo, una carrera, un ciclo, un curso, un máster, etc. (Poblete y Villa, 2011).

El objetivo de este trabajo es conceptualizar el proceso de aplicación de un sistema de evaluación por competencias, utilizando el portafolio y las pruebas situacionales. Concretamente, el presente trabajo se centra en el ámbito de estudio de la economía y empresa, que se encuentra tan comentado hoy en día como consecuencia de la crisis financiera internacional y que ha pasado en países como España a considerarse ya una crisis social.

La formación universitaria en economía y empresa debe garantizar profesionales capacitados para las actividades de administración y gestión de organizaciones, la

asignación de recursos, la creación de empleo y el aumento del nivel de vida y desarrollo, tal como se expone en el Libro Blanco de l Título de Grado en Economía y Empresa (Rodríguez Ariza, 2005). Asimismo, el número de estudiantes de Economía y Empresa en España se ha visto incrementado espectacularmente, confirmando el éxito social de su formación (Maroto y Melle, 1999). No obstante, este crecimiento ha provocado una masificación en ciertos centros, dando lugar a la necesidad de adaptar la formación y contenido de las enseñanzas (García Montalvo, 1999). El principal cambio es tender hacia una enseñanza más experimental, que dé lugar a profesionales hábiles, experimentados, que manejan adecuadamente instrumentos técnicos (estadística y matemática, conceptos económicos, legislación fiscal y administrativa, etc.).

## 2. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

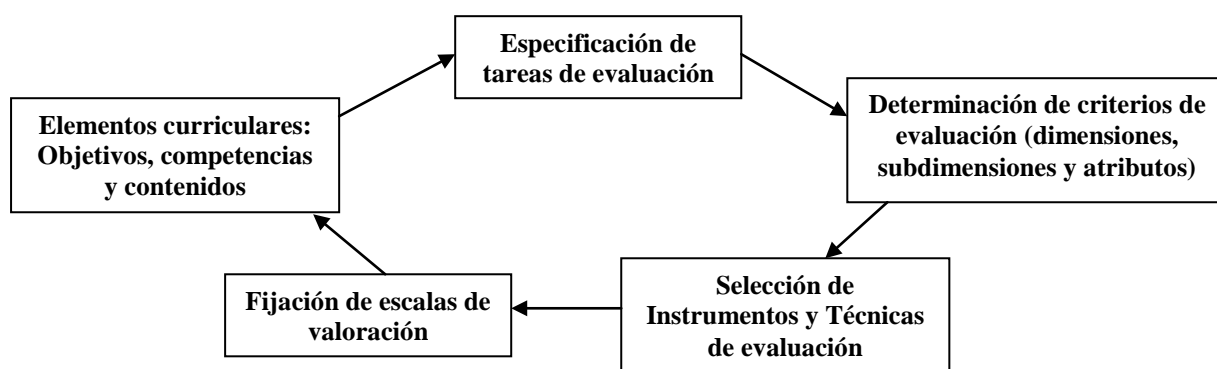
Los procedimientos de evaluación determinan el aprendizaje de los alumnos en mayor medida que los objetivos y los métodos de enseñanza (Biggs, 1996) debido a que la forma en que el profesorado plantea la evaluación afecta al enfoque y a la calidad del aprendizaje (Hernández Pina, 1996). En este sentido, parece preciso diseñar sistemas de evaluación que favorezcan el aprendizaje y la motivación del alumnado.

En todo diseño de un sistema de evaluación, la primera etapa de dicho proceso debe centrarse en determinar el objeto, aspecto o fin en el que se centra. Este objeto se corresponde con las competencias que debe adquirir el alumno para lograr los objetivos de la programación docente.

La evaluación de los elementos curriculares citados exige que, previamente, el docente seleccione los métodos, técnicas y recursos que va a utilizar con el fin de asociarles tareas de evaluación. Lo que supone, entre otros factores, concretar aspectos como su carácter (individual/grupal, etc.), la selección de los materiales necesarios (documentación, etc.), la planificación temporal, el rol de los implicados, los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación. En la Figura 1 se sintetiza las etapas y elementos que intervienen en el diseño de un sistema de evaluación.

La utilización de un sistema de evaluación consistiría en aplicar la escala de valoración a los atributos agrupados como criterios de acuerdo con la evidencia obtenida a través de las técnicas e instrumentos de evaluación. La suma de las valoraciones para cada atributo permitiría obtener la calificación para la tarea evaluada.

Figura 1. Etapas y elementos de un sistema de evaluación



Fuente: elaboración propia

### 3. EL PORTAFOLIO

El portafolio se corresponde con una carpeta confeccionada para cada estudiante con las evidencias de la adquisición de las competencias asociadas al título. Concretamente, consistió en una colección selectiva de liberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejaron sus esfuerzos, progresos y logros en un periodo de tiempo y en alguna área específica.

Debe de comprender materiales obligatorios y opcionales seleccionados por el profesor y el alumno que hacen referencia a diversos objetivos y estrategias cognitivas, es decir, aquellos que permitieron identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes.

Como modalidad de evaluación, su uso permite controlar el proceso de aprendizaje por parte del profesor y del estudiante, lo que permite modificar el mismo.

En relación con el proceso de elaboración de un portafolio, Medina y Verdejo (1999) realizan varias recomendaciones:

- Determinar el propósito.
- Seleccionar el contenido y la estructura.
- Decidir cómo se va a manejar y conservar el portafolio.
- Establecer los criterios de evaluación y evaluar el contenido.
- Comunicar los resultados a los estudiantes.
- Diseñar evaluación por rúbricas.

El uso de esta técnica presenta una serie de ventajas e inconvenientes tal y como se recogen en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Portafolio: Ventajas e inconvenientes.

Ventajas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve la participación del estudiante mediante la autoevaluación de su propio aprendizaje.</li> <li>• Requiere que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus aprendizajes.</li> <li>• Provee la oportunidad de conocer actitudes de los estudiantes.</li> <li>• Provee información valiosa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Los maestros pueden examinar sus destrezas.</li> <li>• Se pueden adaptar a diversas necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante.</li> <li>• Certifica la competencia del alumno, basando la evaluación en trabajos más auténticos.</li> <li>• Permite una visión más amplia y profunda de lo que el alumno sabe y puede hacer.</li> </ul>
Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consume tiempo del maestro y del estudiante.</li> <li>• Requiere refinamiento del proceso de evaluación.</li> <li>• Existe poca evidencia sobre la confiabilidad y validez de los resultados.</li> <li>• La generalización de los resultados es limitada.</li> <li>• Son inapropiados para medir el nivel del conocimiento de hechos por lo que conviene que sea usado combinado con otro tipo de evaluaciones tradicionales.</li> <li>• Puede presentar deshonestidad por estar elaborado fuera del aula.</li> </ul>

*Fuente:* Elaboración propia a partir de Borda y Cabrera (2001) y Berrocal Berrocal (1996).

De acuerdo con diversos autores, podemos diseñar diferentes tipos de portafolio:

- **Portafolio de presentación, también denominado tipo 'showcase' o vitrina:** contiene evidencia limitada debido a que se diseña para mostrar el mejor o el peor trabajo, el trabajo preferido, etc.
- **Portafolio de recuerdo:** esta formado por todos aquellos materiales no incluidos en el portafolio de presentación y a través de los cuales se han realizado aprendizajes de base o esenciales.
- **Portafolio de cotejo (checklist):** el estudiante y/o el profesor eligen varias tareas de aquellas que debe completar para un curso. En este portafolio, el profesorado

puede añadir muestras, registros, anotaciones, etc. Asimismo, los profesores pueden adjuntar comentarios.

- **Portafolios de formato abierto:** contiene todos los documentos considerados como evidencia de aprendizaje. Además, el alumno puede agregar problemas o tareas que ellos inventan, documentación que evidencie situaciones, etc. Estos últimos documentos son más difíciles de evaluar.

#### 4. PRUEBAS SITUACIONALES

Las pruebas situacionales se corresponde con aquellos instrumentos que permiten simular total o parcialmente, una situación o actividad laboral, con el fin de que los alumnos apliquen conocimientos, evidenciando si han desarrollado competencias no-cognitivas, tales como habilidades y actitudes. Estas pruebas pueden realizarse de manera individual o grupal. Para asegurar su validez, de acuerdo con Berrocal Berrocal (1996), las pruebas situacionales deben reunir una serie de características:

- El diseño de las situaciones debe presentar una fuerte relación con el entorno de trabajo o simular aspectos del mismo en los que haya que poner de manifiesto las competencias enseñadas.
- En las situaciones deben reproducirse, en la medida de lo posible, las variables relevantes en la ejecución de la tarea, considerando aspectos como duración, complejidad, disponibilidad de ayudas, etc.
- Establecer los criterios de medida para las distintas competencias.
- Los resultados deben ser observables.

Las pruebas situacionales presentan distintas ventajas e inconvenientes, recogidas en la Tabla 2.

**Tabla 2. Pruebas situacionales. Ventajas e inconvenientes**

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semejanza con la situación real del trabajo.</li> <li>• Pueden evaluarse varias competencias a la vez.</li> <li>• Pueden realizarse tanto individualmente como en grupo.</li> <li>• Permiten hacer estimaciones sobre la posible transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo.</li> <li>• Si están bien construidas aumentan la validez y fiabilidad de las medidas realizadas.</li> <li>• Favorecen la implicación y colaboración de los participantes, alta validez aparente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La elaboración de los ejercicios puede ser compleja.</li> <li>• Pueden conllevar un alto coste de elaboración.</li> <li>• El equipamiento puede ser costoso y/o se puede estropear con facilidad, en estos casos, se puede acudir a los simuladores por ordenador.</li> <li>• Pueden requerir la presencia de observadores auxiliares.</li> <li>• Posible subjetividad del formador en la realización de la evaluación.</li> <li>• Los ejercicios donde se emplean materiales de los puestos de trabajo deben ser actualizados continuamente.</li> <li>• Normalmente consumen mucho tiempo en su aplicación.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia

7

Existen distintas modalidades de pruebas situacionales. En el caso de las actividades en estudios de economía y empresa se pueden destacar las siguientes:

- a. Solución de problemas: la resolución de problemas es una actividad cognitiva que consiste en proporcionar una respuesta-producto a partir de un objeto o de una situación en la que se da una de las siguientes condiciones:
  - El objeto o la situación, y la clase a la cual pertenecen, no se han encontrado anteriormente en situación de aprendizaje.
  - La obtención del producto exige la aplicación de una combinación no aprendida de reglas o de principios, aprendidos o no previamente.
  - El producto y la clase a la cual pertenece no se han encontrado antes.

Pueden identificarse cinco competencias importantes en la resolución de problemas:

- Habilidad para la identificación de problemas.
- Definición y representación de los problemas con precisión.
- Explorar posibles estrategias como soluciones al problema.
- Llevar a cabo esas estrategias.

- Observar los efectos de las estrategias utilizadas.
- b. Trabajos y proyectos: los trabajos son propuestas escritas realizadas durante el curso para ampliar conocimientos, profundizar en un tema, comprender puntos de vista y desarrollar habilidades y hábitos de investigación. Los proyectos son trabajos de investigación pero donde el estudiante desarrolla su capacidad creativa. En ambos casos, el profesor debe especificar claramente el tema a investigar, los objetivos y propósitos de la actividad, los requisitos que deben cumplir y los resultados esperados, para que la evaluación sea más clara y entendible por parte del estudiante. Asimismo, el profesor debe establecer indicaciones claras que orienten las características de la actividad.

La habilidad principal que se pretende evaluar con esta técnica es la de obtener información y organizarla, así como la calidad del producto y la presentación oral final. Además, el alumno debe de mostrar sus conocimientos sobre otras asignaturas específicas y para asumir responsabilidades y tomar decisiones.

- c. Ejercicios de ejecución laboral: consiste en la realización por parte del alumno de una tarea laboral concreta de principio a fin. El diseño del ejercicio debe reflejar las condiciones reales del trabajo: maquinaria, restricciones temporales, materiales, etc. En el caso de economía y empresa, un posible ejemplo sería la elaboración del Libro Diario mediante un programa informático a partir de documentos originales (facturas, nóminas, etc.). La corrección de la prueba se realiza utilizando una matriz de evaluación, con el fin de evitar la posible subjetividad de los evaluadores. Las características que podrían valorarse pueden ser: el tiempo de ejecución de la tarea, el número de hechos contables adecuadamente registrados, características de la presentación final, etc.
- d. Juego de roles: los estudiantes deben representar personajes (profesional) de una situación laboral concreta. Un ejemplo en los estudios de empresa puede ser la presentación de un análisis de estados contables a los propietarios de la empresa. Los aspectos a valorar engloban no sólo las habilidades técnicas sino también la comunicación oral y la puesta en escena. Para ello es preferible usar una matriz de valoración, bien mediante heteroevaluación o coevaluación entre compañeros.
- e. Estudio de casos: se presenta a los participantes por escrito la descripción detallada de una situación concreta laboral con el fin de que tomen decisiones al respecto. Deberá contener información suficiente relacionada con hechos, lugares, fechas, nombres, personajes y situaciones. Los alumnos analizan el caso y llegan a una solución, individual o grupal, que tendrán que defender públicamente.

Permite evaluar la forma en que un alumno responderá ante una situación específica: sus temores, sus valores, la utilización de habilidades de pensamiento, su habilidad para comunicarse, para justificar, o argumentar, la forma de utilizar los conceptos y su



aplicación a una situación real. Además, permite evaluar la forma en que el participante se expresa por escrito. Para esto el profesor debe ofrecer criterios específicos que serán considerados en la revisión del escrito, como pueden ser: características de la carátula del trabajo, tipo de procesador de palabras, ortografía, etc. Si el ejercicio se realiza grupalmente pueden evaluarse habilidades de comunicación, iniciativa y liderazgo.

- f. **Bandeja de llegada:** La técnica consiste en presentar a los participantes una serie de materiales y documentos (cartas, informes, mensajes telefónicos, etc.) típicos del puesto de trabajo y que representan aspectos significativos del mismo. El alumno debe evaluar el contenido de los distintos materiales y tomar decisiones sobre las acciones que debe realizar para darles salida en el tiempo fijado. Una vez finalizado el ejercicio, puede realizarse una entrevista con el fin de que el alumno justifica las decisiones que ha tomado. Con esta prueba puede evaluarse competencias de planificación, organización, toma de decisiones y delegación. Para ello puede utilizarse una matriz de valoración.
- g. **Tormenta de ideas:** el objetivo fundamental de esta técnica es observar el desarrollo de la producción creativa por parte de los participantes ante un problema que se les presenta. Está constituida por dos fases:
- Fase de producción: el formador y/o evaluador plantea un determinado problema y solicita a los miembros del grupo que expongan rápida y espontáneamente todas las soluciones o ideas que se les ocurra (no se permite durante su desarrollo ningún tipo de crítica). Esta fase finaliza cuando el grupo agota las ideas sobre el tema
  - Fase de evaluación: se analizan, discuten y evalúan las ideas presentadas en la fase anterior.

En el caso de los estudios de empresa un ejemplo podría ser la propuesta de acciones que el Consejo de Administración puede llevar a cabo para reducir la probabilidad de manipulación y fraude contable. Con esta prueba se pueden valorar competencias de creatividad, comunicación, solución de problemas, iniciativa y conocimientos técnicos.

- h. **Discusiones de grupo o debates:** consiste en la discusión libre y abierta de un tema o problema más o menos definido. Por ejemplo, se pueden desarrollar discusiones sobre cuestiones específicas que impliquen problemas de promoción, disciplina, técnicos, de relación, etc. Hay diferentes maneras de llevar a cabo la técnica, una de ellas es ubicar a los alumnos en parejas, asignarles un tema para que lo discutan juntos. Posteriormente, ya ante el total del grupo, se le pide a un alumno que argumente sobre el tema a discutir, después de que el docente señale, debe continuar su compañero. El resto de los estudiantes debe escuchar con atención y tomar notas para poder debatir sobre el contenido.

Otra forma de trabajar el debate, es separar el grupo en dos partes al azar. Pedirle a un equipo que busque argumentos para defender el contenido del tema y al otro equipo solicitarle que esté en contra. Después de un tiempo, cada equipo debe tratar de convencer al otro de su postura. En todo momento, los alumnos deben mostrar determinados valores como el respeto al resto de compañeros, dejándoles intervenir, aceptando los puntos de vista contrarios y mostrándose abiertos a otras opiniones que les permitan cambiar su postura inicial en el supuesto de que los argumentos sean convincentes. Con esta prueba se pueden valorar competencias de análisis y solución de problemas, comunicación, honestidad y excelencia, tolerancia a la tensión, iniciativa, planificación, colaboración, flexibilidad, liderazgo y trabajo en equipo, capacidad de escucha, respeto, paciencia, fluidez de ideas, etc.

## 5. BENEFICIOS DERIVADOS DE LA APLICACIÓN DEL PORTAFOLIO Y LAS PRUEBAS SITUACIONALES

La aplicación del portafolio y las pruebas situacionales como sistema de evaluación permitirán mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su utilización tiene una función formadora orientada a ajustar las prácticas educativas a la situación puesta de manifiesto por la información obtenida y recopilada en el mismo. Esta herramienta permite detectar las dificultades y errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las causas que lo provocaron, permitiendo al docente y al discente desarrollar las acciones correctoras necesarias. Por otra parte, permite conocer de manera más detallada las actitudes de los estudiantes, factores claves en el acceso a un puesto de trabajo al finalizar los estudios universitarios. Asimismo, a través de diversas pruebas situacionales se consigue evaluar si el alumno ha desarrollado un amplio conjunto de habilidades y destrezas transversales y específicas, fuertemente relacionadas ambas con el mundo empresarial.

Por otra parte, las titulaciones en el ámbito de la economía y la empresa se caracterizan por presentar un elevado número de alumnos que genera una importante carga docente al profesorado responsable. En este sentido, el uso de estas técnicas de evaluación puede conllevar un conjunto de ventajas, destacando las que se detallan a continuación:

- Mayor vinculación con el alumno, lo que facilita las relaciones personales, favorece que el alumno acuda con mayor libertad a solucionar cualquier duda o problema.
- Conocimiento continuado del aprendizaje de los estudiantes lo que permite introducir modificaciones en la planificación docente que faciliten el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades por parte del alumnado.

## 6. CONCLUSIONES

Los cambios producidos en los planes de estudio y en las titulaciones como consecuencia de la adaptación de las Universidades al Espacio Europeo de Educación

Superior implica la incorporación de nuevo del proceso docente de nuevas técnicas, metodologías y sistemas que permitan una evaluación de las competencias adquiridas por el alumno.

En este trabajo se ha procedido a conceptualizar el proceso de aplicación de un sistema de evaluación por competencias para los estudiantes en el ámbito de la economía y la empresa que favorezca el aprendizaje y la motivación del alumno mediante el uso de las herramientas de evaluación del portafolio y de las pruebas situacionales.

Aunque ambas presentan una serie de ventajas e inconvenientes, su uso permite que tanto el profesor como el alumno puedan realizar un seguimiento y control del grado de aprendizaje de conceptos, procedimientos, habilidades y actitudes en relación a los objetivos inicialmente planteados. Una vez evidenciados los resultados y, por consiguiente, las oportunidades de mejora, permite tomar acciones correctivas para mejorar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Álvarez I.M. ( 2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 1007-1030.
- Berrocal Berrocal, F . ( 1996). La evaluación de la calidad del aprendizaje. *Dpto de Psicología Diferencial y del Trabajo. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Trabajo presentado en las Jornadas sobre Evaluación en la Formación en las Empresas, Madrid, 13-15 de Marzo.*
- Biggs, J. ( 1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32 (3), 347-364.
- Bordás, M . I. y Cabrera, F .A. ( 2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (218), 25-48.
- García Montalvo, J. (1999). La enseñanza de la economía en España: formación analítica y conocimiento experimental. En E . Fuentes Quintana ( Ed.), *Economía y Economistas Españoles*, 7. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de investigación educativa*, 14 (2), 25-50.
- Maroto, J.A. y Melle, M. (1999). Los economistas en España: estudios y titulaciones. En E. Fuentes Quintana ( Ed.), *Economía y Economistas Españoles*, 7. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Medina, M. y Verdejo, A. (1999). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. Puerto Rico: Isla Negra Editores.
- Poblete, M . ( 2009). Definición de Competencias Generales y Específicas en Psicología para los profesionales formados en las Carreras del CUE. Documento de trabajo interno. Chile: MECESUP.
- Poblete, M . y Villa, A . ( 2011). SEBSCO: una experiencia alternativa para evaluar las competencias. *Aula Abierta*, 39 (3), 15-30.
- Rodríguez Ariza, L. (2005). *Libro Blanco del Título de Grada en Economía y en Empresa*. Asociación Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid: ANECA.
- Tardif, J . ( 2006). *L'évaluation de compétences. Documenter le parcours de développement*. Montreal: Chenelière Éducation.

# ACCESO A LA PROFESIÓN Y FORMACIÓN CONTINUADA DE LOS AUDITORES EN ESPAÑA

*LICENSING AND CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AUDITORS IN SPAIN*

---

Gonzalo Angulo, José Antonio<sup>1</sup> (josea.gonzalo@uah.es)  
*Universidad de Alcalá*

## RESUMEN

La formación del auditor en sus dos vertientes, para el acceso y formación continuada, ha experimentado importantes cambios tras la aprobación de las modificaciones de la Ley de Auditoría en 2010 y del Reglamento que la desarrolla en 2011. En este artículo se analizan estos cambios, destacando su razón de ser y, en su caso, el efecto que pueden tener en la consecución del interés público que debe perseguir la actividad de auditoría de cuentas. En particular se comentan algunas de las decisiones más controvertidas como exigir que los candidatos que quieran ser dispensados de la primera fase del examen cursen las materias dentro de un máster oficial universitario, que los años de formación práctica con auditor hayan sido regulados en detalle y transformados en horas de trabajo y que la fase práctica del examen suponga enfrentar al candidato a una simulación lo más fiel posible de situaciones de trabajo, incluyendo problemas éticos. Por lo que se refiere a la formación continuada, se ha desarrollado la obligación establecida por la Ley de Auditoría hace 10 años de exigir una media de 40 horas/año a cada auditor, pero existen dudas sobre la capacidad de exigencia de cumplimiento que serán desplegadas por las Corporaciones profesionales para ayudar al control por parte del supervisor público de la actividad.

**PALABRAS CLAVE:** Acceso a la profesión; Ética profesional; Formación continuada; Formación de los auditores; Formación práctica, Ley de Auditoría de Cuentas.

**JEL:** I28, M48

---

<sup>1</sup> **Agradecimientos:** quiero dar las gracias al profesor Francisco Corrales, de la Universidad de Vigo, de quién salió la idea de hacer este artículo, además de a mis compañeros de la Universidad de Alcalá Alejandro Larriba, María del Carmen Gonzalo y Anne Garvey. También agradezco las sugerencias recibidas de Enrique Rubio, del Instituto de Contabilidad y Auditoría de Cuentas (ICAC). Con su labor han conseguido mejorarlo. Los defectos que siga teniendo, así como las opiniones que se vierten, son cosa del autor. Esta investigación ha sido realizada en el seno del Proyecto de Investigación ECO2010-17463 del Plan Nacional de I+D+i.

## ABSTRACT

La formación del auditor en sus dos vertientes, para el acceso y formación continuada, ha experimentado importantes cambios tras la aprobación de las modificaciones de la Ley de Auditoría en 2010 y del Reglamento que la desarrolla en 2011. En este artículo se analizan estos cambios, destacando su razón de ser y, en su caso, el efecto que pueden tener en la consecución del interés público que debe perseguir la actividad de auditoría de cuentas. En particular se comentan algunas de las decisiones más controvertidas como exigir que los candidatos que quieran ser dispensados de la primera fase del examen cursen las materias dentro de un máster oficial universitario, que los años de formación práctica con auditor hayan sido regulados en detalle y transformados en horas de trabajo y que la fase práctica del examen suponga enfrentar al candidato a una simulación lo más fiel posible de situaciones de trabajo, incluyendo problemas éticos. Por lo que se refiere a la formación continuada, se ha desarrollado la obligación establecida por la Ley de Auditoría hace 10 años de exigir una media de 40 horas/año a cada auditor, pero existen dudas sobre la capacidad de exigencia de cumplimiento que serán desplegadas por las Corporaciones profesionales para ayudar al control por parte del supervisor público de la actividad.

**KEYWORDS:** Access to profession; Professional ethics; Continuous professional development; Auditor's education; Audit training; Spanish Audit Law.

## 1. INTRODUCCIÓN: LOS PROBLEMAS A TRATAR

Aunque en España no se ha relacionado, por el momento, crisis financiera y auditoría de cuentas, en cada uno de los fracasos sonados de empresas (desde Enron hasta Martinsa-Fadesa, pasando por Parmalat) es táp resente la figura del auditor como un agente muy importante que debiera haber advertido a tiempo a los propietarios y acreedores de estas empresas sobre su deplorable situación. Y, sistemáticamente, ninguno lo hizo.

Cuando una situación (antecedentes-proceder-consecuencias) se repite en el espacio y en el tiempo, se convierte en una cuestión que puede ser analizada desde un punto de vista teórico o empírico, para sacar conclusiones. Los procesos de percepción, información, formación de juicio y decisión que llevan a cabo los auditores han sido objeto de estudios desde el punto de vista psicológico de la profesión.

Es ve rosímil, como sostienen G uiral, R odgers, R uiz y G onzalo ( 2010), que sobre la transformación de la evidencia obtenida en el trabajo en una posterior decisión de cara al informe de auditoría se proyecte una suerte de “seducción moral” desde la empresa al profesional, con el resultado de que una vez sojuzgado por un cúmulo de relaciones y circunstancias, encuentra plenamente justificado emitir informes sin salvedades por gestión continuada para entidades con riesgo patente de fracaso financiero a corto plazo. Otros riesgos como el de litigio o la profecía autocumplida pesan más que su conocimiento y su ética profesional.

3

No obstante lo que se piense sobre el camino que los auditores siguen al formar su juicio y deciden o no comunicarlo, todos los que han escrito sobre las maneras de atajar este problema de mala práctica sostienen que hay fundamentalmente dos maneras de vacunarse contra este peligro: la primera es ejerciendo un férreo control de calidad sobre la actividad de los auditores que deben firmar los informes; la segunda es rediseñando los procesos de formación inicial y continuada de los profesionales que deben formar y emitir opiniones sobre los estados financieros de las empresas.

Ambas medidas son complementarias, y deben ponerse en juego simultáneamente. De hecho la formación continuada es un elemento esencial del control de calidad en las firmas profesionales, según establece la Norma de Control de Calidad Interno de la Federación Internacional de Contadores (IFAC)<sup>2</sup>. Puesto que existe una relación tan estrecha entre control de calidad, formación y proceso de toma de decisiones en auditoría, parece lógico que cuando se esté revisando el diseño de la formación de los auditores se tenga en mente la finalidad que se persigue, que no es otra que aumentar la confianza que los usuarios de la información financiera tienen en el trabajo del auditor y sus resultados plasmados en el

<sup>2</sup>Puesta en vigor en España por Resolución de 26 de octubre de 2011 de II Instituto de Contabilidad y Auditoría de Cuentas, por la que se publica la Norma de Control Calidad Interno de los auditores de cuentas y sociedades de auditoría. Puede encontrarse en la siguiente dirección: [<http://www.icac.meh.es/Temp/20130108190858.PDF>] (acceso el 12 de diciembre de 2012).

informe de auditoría. Luego analizar los cambios, se tendrá que razonar sobre si cumplen o no ese objetivo deseado.

Si la auditoría, como actividad profesional, estaba en una encrucijada en los años 90 (Gonzalo, 1995), en la segunda década del siglo XXI, con la mayoría de los problemas que entonces se entreveían todavía sin resolver, tiene ante sí un conjunto de retos para alcanzar la justificación social que le permita legítimar como un conjunto de profesionales que buscan el interés público, más allá de sus propios intereses o de los que ostentan quienes les abonan la factura.

Los mayores problemas a los que se enfrentan los auditores son, sin lugar a dudas, la independencia de criterio y la formación para el ejercicio de su actividad, necesidades que se reparten de forma heterogénea entre firmas grandes, pequeñas y medianas y profesionales individuales.

Los problemas de la independencia están siendo objeto de tratamiento por los reguladores más importantes del mundo, la Unión Europea y la Securities and Exchange Commission (SEC) estadounidense. El Libro Verde de la Auditoría (UE, 2010) y las propuestas de Reglamento y Directiva de auditoría son prueba de la buena voluntad que la autoridad pública pone por tratar de resolver la falta de credibilidad de los profesionales, que envilece cualquier reforma de los mercados financieros. No obstante, no está claro si, a tenor de las críticas inducidas por las grandes firmas de auditoría a estos intentos, los profesionales que lideran este sector sienten una fuerte necesidad de mejorar su actuación e imagen social.

La revisión de la Ley de Auditoría de Cuentas de 1988 (llevada a cabo mediante la Ley 12/2010 de 30 de junio) traía causa de la modificación de la VII Directiva en 2006 y, por tanto, sus principales efectos no se pueden localizar en el terreno de la formación. No obstante, la consideración posterior de los efectos inducidos en el terreno formativo hace necesario un comentario por menorizado de los mismos, por que tras la citada Ley, desarrollada por el Reglamento aprobado en 2011<sup>3</sup>, tanto la formación para superar las pruebas de acceso como la formación continuada han experimentado cambios de enorme calado. El texto refundido de la Ley se abreviará en lo sucesivo como TRLAC, mientras que el Reglamento se designará como RLAC.

Este trabajo está destinado a comentar esos cambios, insertándolos en su objetivo de mejora de los profesionales que deben trabajar por el interés general. En consecuencia se abordará en primer lugar la formación para el acceso, discutiendo sus partes y sus

---

<sup>3</sup> Se trata del Real Decreto 1517/2011, de 31 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento que desarrolla el texto refundido de la Ley de Auditoría de Cuentas, aprobado a su vez por el Real Decreto Legislativo 1/2011, de 1 de julio. El texto refundido de la Ley, al que se hará referencia desde este momento, resultó necesario para compilar y homogeneizar la redacción de un texto legislativo de hace casi veinticinco años, que ha sido modificado en numerosas ocasiones.



responsables, tanto de la parte de formación teórica como de la práctica, incluyendo las pruebas finales para la obtención de la cualificación de auditor de cuentas.

No se abordará más que la vía académica para el acceso, que exige título universitario, si bien existe una vía profesional, con periodos más largos de práctica y sin posibilidad de exención de la fase teórica del examen, que ha quedado como una reliquia del pasado en virtud de la número de candidatos que la utilizan. Tampoco se abordará el acceso de funcionarios o empleados públicos al ROAC, cuyo proceso de formación es muy diferente, ya que tiene que ver con las pruebas de acceso al cuerpo o categoría en la que se integren y con la realización efectiva de trabajos de auditoría o supervisión de entidades públicas o privadas.

En segundo lugar se comentará la normativa referente a la formación continuada, que “era obligatoria” ya en la modificación de la Ley de Auditoría efectuada en 2002, pero que por falta de desarrollo reglamentario no se exigía, con lo que se ha perdido una década a efectos de homologar las condiciones de los profesionales españoles a los europeos, lo que probablemente hace que España sea el último país de la Unión Europea en implantar esta exigencia.

Como España es país sin demasiada tradición auditora, ni los institutos profesionales (aquí denominados Corporaciones de derecho público representativas de los auditores) ni el gobierno han tomado iniciativas propias hasta el momento en las cuestiones cruciales de la auditoría, y las que se tomaron como la rotación obligatoria con periodos de encargo máximos de nueve años resultaron fallidas. Por esta razón el diagnóstico a realizar es muy fácil: la normativa de auditoría que se ha probado entre 2010 y 2012 responde a problemas y necesidades sentidos hace una década, y este es el retraso que, como mínimo, se lleva respecto a otros países más desarrollados.

Para tomar un punto de comparación en la situación de la formación se recurrirá a las normas y guías de educación emitidas por el *International Accounting Education Standards Board* (IAESB) de la IFAC, que se pueden consultar y descargar gratuitamente en la página web correspondiente (<http://www.ifac.org/education>). Por otra parte, la situación de la formación de los auditores en España en las dos últimas décadas ha sido tratada por Larriba (2005).

En las Normas Internacionales de Educación (NIE) se abordan y se tratan de orientar las soluciones para todos los problemas formativos, tanto de los profesionales contables en general como de los auditores. En estos momentos el IAESB está en un proceso de “clarificación” de sus normas, y algunas de ellas están ya revisadas. Las nuevas son menos normativas y más orientadoras, aunque el contenido puede calificarse como similar. Las normas de la IFAC obligan a los institutos profesionales adheridos, lo que quiere decir que no son voluntarias y se requieren para solicitar y conservar la pertenencia a esta

asociación mundial de institutos profesionales. No obstante, la única Corporación española que pertenece a la IFAC es el Instituto de Censores Jurados de Cuentas de España.

## **2.- FORMACIÓN PARA EL ACCESO: QUÉ, QUIÉN Y CÓMO**

El producto que se quiere obtener, en la formación del auditor, es en estos momentos un importante objeto de discusión porque los cambios en el entorno económico y profesional han hecho que se replanteen los objetivos del proceso formador, en sus dos etapas: la de formación teórica y la de formación práctica. La primera de ellas tiene como objetivo proporcionar ciertos conocimientos necesarios, junto con la necesidad de mantenerlos actualizados, mientras que la segunda etapa tiene como objetivo la práctica supervisada de dichos conocimientos en el desarrollo de auditorías de cuentas.

El auditor no es meramente un profesional contable con “conocimientos” de auditoría, sino una persona que, con una profunda formación en contabilidad, auditoría y otras materias relacionadas con ellas, tiene la capacidad de emitir juicios profesionales sobre la adecuación de la información contenida en los estados financieros a las necesidades de los usuarios.

### **2.1. Formación centrada en competencias**

En este punto es necesario hablar de las competencias que la formación ha de dar al futuro profesional. El objetivo de cualquier empeño educativo debe establecerse en forma de competencias, que son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comportamientos y desempeño de un profesional, encaminadas a la optimización de su trabajo en beneficio del interés público que su actividad comporta.

Las competencias se explicitan antes de comenzar el proceso formativo, además, son evaluables para conocer si ha tenido éxito. No se trata, por tanto, solo de demostrar que se conocen las tareas profesionales, sino de probar que se van a llevar a cabo con un grado de eficiencia y calidad predeterminadas. Esto es especialmente útil en ciertas actividades que, como la auditoría, la abogacía o la medicina, suponen un grado elevado de confianza en quien las practica, hasta el punto de hacerlas de interés general.

Aunque pueda parecer una injerencia en la esfera personal del individuo, la formación por competencias busca de terminar el comportamiento del futuro profesional de forma positiva. Como afirman J. Palés-Argullós et al. (2010) “...la tarea no es sencilla por cuanto las competencias profesionales son capacidades construidas con componentes cognitivos que, combinados con habilidades psicomotoras y actitudes basadas en valores y creencias, se expresan en conductas coherentes y previsibles”. El aprendiz, tras haber pasado por un proceso de aprendizaje, debe tener más conocimientos y, además, debe saber cómo ponerlos en práctica para alcanzar el objetivo de emitir una opinión sobre los estados contables que se le someten.

Siguiendo el artículo 6 de la VIII Directiva de la UE (2006/43/CE), sobre auditoría de cuentas, una persona física sólo podrá ser autorizada para llevar a cabo controles legales de las cuentas anuales, después de haber alcanzado el nivel de acceso a la universidad seguido un programa de enseñanza teórica, realizado una formación práctica y superado un examen de aptitud profesional de nivel análogo al nivel de fin de estudios universitarios, organizado o reconocido por el Estado.

El término aptitud profesional que se demuestra mediante un examen, si bien procede del texto original de la Directiva, redactada en 1984, puede ser entendido, en línea con lo que se ha dicho, como equivalente a la acreditación de las competencias (conocimientos, habilidades, comportamientos) que capacitan para realizar una auditoría de cuentas.

En el Gráfico 1 se ha representado la relación entre conocimientos y competencias, aplicados al caso concreto del auditor. Los conocimientos los aporta, principalmente, el currículum académico, las habilidades tienen que ver con saber aplicar estos conocimientos en situaciones reales, que vienen proporcionadas por la práctica profesional previa a la autorización para ejercer.

No obstante, los conocimientos y habilidades deben utilizarse de una manera particular, que en el Gráfico se representan por cuatro cualidades personales que son cruciales para la eficacia del desempeño como auditor: criterio para discernir (capacidad analítica para llegar a conclusiones con los conocimientos y práctica adquiridos), madurez para tomar decisiones (capacidad resolutive para solucionar problemas); independencia mental (capacidad de abstraerse de las consecuencias al decidir) y comportamiento ético (capacidad para someterse a valores humanos y profesionales buscando el interés general).

En el trabajo de Ferrada et al. (s/a), centrado en los requisitos exigidos en los procesos de selección por las firmas de auditoría, se detecta a través de encuestas a las auditoras más importantes la relativa pérdida de importancia de los conocimientos técnicos, salvo el caso de la tecnología de la información, que es cada vez más relevante, a la vez que se hacen más importantes otras competencias que tienen que ver, por ejemplo, con el comportamiento social o con la capacidad para a simular el cambio que tienen los candidatos.

Colocar las competencias en un nivel superior, que incluye y subsume conocimientos y habilidades, es una constante de las preocupaciones pedagógicas de las últimas décadas, para distinguir la formación de la mera posesión de conocimientos. De esta manera puede leerse la guía más autorizada sobre la materia, que es la Norma Internacional de Educación (NIE) 8 *Competence requirements for audit professionals* (IAESB, 2010) emitida por la Federación Internacional de Contadores (IFAC), en la que se especifica que constan de conocimientos; habilidades; valores, actitudes y ética profesionales; experiencia práctica; desarrollo continuado y evaluación.

En la nueva propuesta del Consejo de Normas Internacionales de Educación de la IFAC, que pretende pero no consigue clarificar la anterior NIE, se simplifican las competencias para ser auditor, agrupándolas en tres: competencias técnicas, habilidades profesionales, y actitudes, ética y valores profesionales.

GRÁFICO 1: FORMACIÓN Y COMPETENCIAS DEL AUDITOR

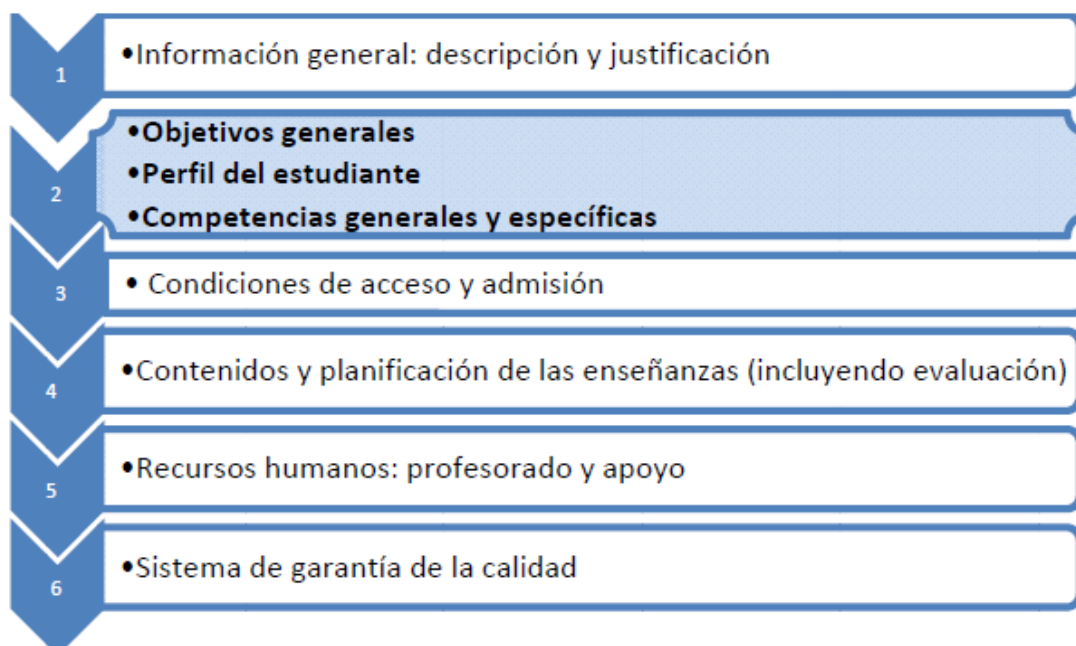


En la Resolución del ICAC sobre condiciones de formación teórica no se enumeran los objetivos de la educación en términos de competencias que se deben adquirir, lo que no quiere decir que no se reconozca su función esencial. Para obtener la homologación de los programas, los proponentes, Universidades o Corporaciones, deben presentar una Memoria que tiene la estructura mostrada en el Gráfico 2, en cuyo apartado 2 se deben reflejar los objetivos generales del programa presentado, el perfil del estudiante y las competencias generales y específicas que se adquirirán siguiendo el mismo.

La estructura de la Memoria es muy parecida a la utilizada por las Universidades para solicitar la verificación de sus títulos ante la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), siguiendo el ANEXO 1 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, según la redacción dada por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio.

Por lo tanto, la Resolución del ICAC de 2012 sobre programas de formación teórica otorga a los objetivos de la preparación, incluyendo las competencias que se desean para los estudiantes, el papel que merecen en todo el empeño educativo, a pesar de que la parte sustancial de la misma se dedica a los contenidos.

GRÁFICO 2: LAS COMPETENCIAS EN LA MEMORIA DE SOLICITUD



## 2.2. Agentes de la formación teórica

9

Pueden presentar a homologación programas formativos al ICAC tanto las Universidades como las Corporaciones representativas de los auditores. Se ha suprimido, en la Resolución de cursos de formación de 2012, la posibilidad de que otros centros docentes no universitarios puedan impartir enseñanzas teóricas, lo que tiene justificación no solo en el escaso número de peticiones recibidas en el pasado de estos centros, sino también en la constatación de que la práctica totalidad de los programas de enseñanza teórica homologados desde que se instituyó este sistema son proyectos conjuntos entre una Universidad y una Corporación de auditores.

Mientras que la Universidad puede aportar organización y personal docente capacitado, del que carecen las Corporaciones, estas pueden ofrecer el acercamiento a la práctica profesional, del que carecen las instituciones de enseñanza superior, y está ligado a la formación práctica que es el complemento esencial de los programas de formación teórica.

Desafortunadamente, a pesar de algunos intentos de acercamiento, el sector de la práctica profesional contable y auditora está muy separada de la enseñanza superior de esas mismas disciplinas en la Universidad, salvo en algún caso aislado en ciertos programas de formación de auditores. Esto no sucede únicamente en España, aunque si es genuino de este país la ausencia de una reflexión crítica sobre las consecuencias de este divorcio, con lo que supone de indolencia por ambas partes, que aleja y dificulta cualquier intento de solución del problema de orden profesional más importante de las últimas décadas.

Solo por destacar que el problema también existe y se percibe en otras latitudes, y se reflexiona llegando a propuestas comunes, cabe citar las recomendaciones de la denominada *Pathways Commission on Higher Education*, creada por la *American Accounting Association* y el *American Institute of Certified Public Accountants* (AAA-AICPA, 2012) para estudiar la estructura de la educación superior de la profesión contable y desarrollar recomendaciones sobre los senderos que en la educación pueden llevar a comprometer y retener la mejor comunidad de estudiantes, académicos, profesionales y otros líderes en el estudio y la práctica contable.

La primera recomendación se centra en las interacciones entre los docentes y los profesionales, y en ella se aconseja construir para el futuro una profesión formada mediante la integración consciente de la investigación contable, la educación y la práctica profesional, comprometiendo a estudiantes, profesionales de la contabilidad y educadores, con los siguientes objetivos:

- Integrar de forma más plena a profesores cuya orientación sea la profesional en las plantillas docentes universitarias, en los aspectos significativos de la educación contable, los programas docentes y la investigación.
- Enfocar más la investigación en problemas relevantes de tipo profesional.
- Realzar el valor de los intercambios entre profesionales y educadores.
- Integrar la investigación contable en los cursos y programas contables.

Esto puede solucionar, entre otras cosas, la falta de interés que en la actualidad supone la carrera docente para los profesionales o para los estudiantes, con el déficit que ello supone en lo relativo a personal investigador formado para atender a las necesidades académicas o a los desarrollos que plantea constantemente la profesión contable.

### **2.3. El contenido de los programas de formación**

Hay importantes novedades en la estructura de las materias teóricas que componen la formación del auditor, comparándola con la vigente en las antiguas Resoluciones de 1991 y 1997, pero las más relevantes, en el orden docente, son tres:

- 1) La concepción del conjunto de los cursos se acomoda a la estructura normal de un postgrado universitario, concebido dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES o Proceso de Bolonia, por referencia a la Declaración sobre educación universitaria firmado por los países de la UE y otros gobiernos europeos en esta ciudad italiana en 1999, e implantada en todos ellos en 2010).
- 2) Hay una incorporación clara de los marcos normativos internacionales, tanto en el ámbito de la contabilidad con las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF), como en el de la auditoría con las Normas Internacionales de

Auditoría ( NIA), lo que supone un importante cambio de orientación en la formación de los auditores, hasta ahora relegada a la normativa española derivada de la implantación de las Directivas europeas de contabilidad y auditoría.

- 3) Se introducen tanto el control de calidad de la auditoría como el estudio de la ética y la independencia en los programas de formación de los auditores, ausentes en la regulación anterior.

En la Tabla 1 se ha resumido el contenido sustancial de la formación teórica del auditor, que puede cursarse en el grado parcialmente, pero deberá ser completada en un máster universitario para poder ser considerada como formación que dispensa de las pruebas teóricas del examen de acceso. Las materias concretas (asignaturas) se agrupan en módulos y los módulos en dos bloques, que son de contabilidad y auditoría y de otras materias necesarias para el ejercicio de la actividad.

Bloques, módulos y materias son, con todo, una referencia general que admite diferentes contenidos, énfasis y combinación de temas. La estructura de los programas y guías de estudio apropiados es una tarea en la que universidades y corporaciones tienen mucho que acordar, aunque quizá no se haya planteado nunca este tipo de colaboración. Para el diseño adecuado de los contenidos podría ser útil participar, o al menos tomar como referencia, el Proyecto de varios institutos profesionales europeos de nominado *Common Content Project-Professional Accountancy Qualifications*, con propuestas curriculares destinadas a ser una referencia en la educación de profesionales contables en un contexto mundializado en los negocios y marcado por un mercado único europeo en el que la actividad profesional está normalizada (véanse las propuestas en <http://www.commoncontent.com/index.php>). España, a través de sus Corporaciones profesionales, ha estado ausente hasta el momento en este proyecto, que comparten nueve institutos profesionales de cinco países europeos.

TABLA 1: ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN TEÓRICA

BLOQUE I	<b>Contabilidad y auditoría (40 ETCS)</b>	<b>Módulo I.1:</b> Auditoría	18 ETCS
		<b>Módulo I.2:</b> Marcos normativos de la información financiera aplicables en España	18 ETCS
		<b>Módulo I.3:</b> Otras materias contables (Análisis de estados financieros; Contabilidad analítica y presupuestaria, y Valoración de empresas)	4 ETCS
BLOQUE II	<b>Otras materias (20 ETCS)</b>	<b>Módulo II.1:</b> Materias jurídicas	12 ETCS
		<b>Módulo II.2:</b> Tecnología de la información y sistemas informáticos	4 ETCS
		<b>Módulo II.3:</b> Otras materias (Economía general, financiera y de empresa, gestión financiera, matemáticas y estadística)	4 ETCS

Cada uno de los módulos de la Tabla 1 tiene establecido el esfuerzo que va a suponer a los estudiantes utilizando la métrica de Bolonia, esto es, los créditos del sistema de transferencia europeo (ETCS) que equivalen a 25 horas de trabajo de alumno. Esto significa que, si se da a esta estructura el carácter de conocimientos mínimos, los candidatos deberán hacer un esfuerzo mínimo en materias para el ejercicio profesional de 60 créditos o bien 1.500 horas de trabajo.

Aunque puede tomarse como un anacronismo pedagógico, también se recogen las horas de docencia que deben tener estas materias en caso de que el proponente del programa no sea una Universidad, y se obtienen multiplicando por 10 los créditos ETCS anteriores. Esta proporción puede marcar también la correspondencia entre créditos y horas de presencia en clase para las Universidades, pero parece que la principal misión que tiene es permitir que las Corporaciones de auditores, que son las que no están sujetas al EEES, puedan hacer la programación de los cursos como la venían haciendo anteriormente.

Por lo que se refiere al contenido, las novedades que se han citado y que incorporan la normativa internacional son, ante todo, el reconocimiento de que la actividad profesional de los contables y los auditores está fuertemente influida por la evolución de los principios y prácticas internacionales.

En el caso de las NIIF, constituyen un marco normativo de información financiera aplicable en España, puesto que se utilizan para presentar los estados financieros por parte de las entidades cotizadas en Bolsa, lo que quiere decir que se emiten informes de auditoría sobre la consecución de la imagen fiel mediante su cumplimiento. No



obstante, su interés sería evidente aunque solo fuera porque representan los principios contables aceptados mundialmente como adecuados para el tratamiento de las transacciones y demás sucesos económicos. Además han inspirado desde hace décadas las reformas contables de la normativa española, y singularmente las dos últimas versiones del Plan General de Contabilidad, que puede considerarse como una versión resumida (y por tanto limitada) de las mismas.

Por lo que se refiere a las NIA, son el exponente más claro de la regulación profesional del trabajo de la auditor. La Federación Internacional de Contadores (IFAC), que las lleva emitiendo desde finales de los años setenta (Gonzalo y Tua, 1988, pp. 206-213) ha hecho un esfuerzo notable por clarificar su contenido y hacer que cubran todos los aspectos de la tarea del auditor. Siguiendo las directrices emanadas de la UE, los países es tán incorporándolas a su normativa interna, lo que quiere decir que pronto empezarán a estar en vigor en España, sustituyendo la normativa local elaborada por las Corporaciones de auditores y publicada por el ICAC. Las NIA tienen graves problemas de adaptación a la práctica española, que hasta el momento se componía de normas técnicas de auditoría basadas en reglas que había que cumplir, puesto que las normas internacionales, basadas en principios, exigen al auditor una posición activa que supone diseñar por sí mismo los procedimientos que cada caso exige utilizar, documentarlos razonadamente y seguirlos. Este es un cambio de actitud que puede ser asimilado solo desde un planteamiento docente adecuado, que enseñe a comprender la filosofía y principios de la norma y, mediante la práctica correspondiente, instruya en el diseño de las pruebas y procedimientos necesarios para obtener evidencia de auditoría.

13

La tercera novedad que se ha resaltado es la introducción del control de calidad y de la enseñanza de la ética. Ya se ha mencionado anteriormente la vigencia en España de la Norma emitida por la IFAC sobre control de calidad interno de los auditores y las sociedades de auditoría, que se puso en vigor a partir del 1 de enero de 2013 por Resolución del ICAC de 26 de octubre de 2011. No se trata solamente de regular la organización interna de la firma, sino de hacerlo de la manera más eficaz posible para cumplir la misión del auditor, que es emitir opiniones fundadas e independientes sobre la información financiera. Por lo que se refiere a la enseñanza de la ética, en la redacción de la Resolución se describe el contenido como si fuera el conocimiento de las normas éticas, pero quizá es esa sea un formato de obligado por la redacción del RLAC, que habla en su artículo 34 de “normas de ética e independencia”. En realidad, el conocimiento de esa normativa es condición necesaria pero no suficiente, y lo que el proceso formativo debe hacer es enseñar y entrenar en comportamientos que en todo momento estén presididos por el respeto a las normas éticas, la más importante de las cuales es la independencia profesional.

Este déficit de implicación activa de los docentes en la motivación ética ya se ha señalado por la literatura. En el trabajo de Armstrong et al. (2003) se pone de manifiesto la ausencia de factores de motivación para conseguir un comportamiento de carácter ético entre

los alumnos. Su análisis de materiales pedagógicos y recomendaciones profesionales revela una preponderancia de trabajos que discuten el desarrollo de aspectos morales del trabajo profesional, que consiste en sensibilización y razonamiento prescriptivo, con una falta patente de trabajos que se dirijan hacia la práctica de la virtud moral, que consiste en motivación para provocar el comportamiento ético de los estudiantes.

Si en España no se ha desarrollado la discusión necesaria sobre los aspectos éticos de la auditoría, ni siquiera en la enseñanza, no es porque falten posturas de los teóricos a favor de la catarsis que ponga este problema en el primer plano de las preocupaciones profesionales. Pueden citarse tanto el trabajo de Larriba (1997) como el de Gonzalo Angulo y Garvey (2005). En Espinosa y Aldazabal (2010) puede verse el gran apoyo que entre los profesores de contabilidad tiene la enseñanza de la ética.

La enseñanza de la ética necesita probablemente desarrollar marcos conceptuales propios que vayan más allá de la mera descripción de las normas de comportamiento y las sanciones, llegando al entrenamiento y a la evaluación de actitudes de los alumnos (Dellaportas et al., 2011), no obstante, este tipo de enseñanzas en cursos de profesionales contables puede beneficiarse de las lecciones que en este terreno ofrecen profesiones de más solera como la medicina y la abogacía (Liu, Yaho y Hu; 2012).

Aparte de la ética, la otra materia cuya relevancia es cada vez mayor es la aplicación a la contabilidad y la auditoría de la tecnología de la información y la informática, que está contemplada entre las materias del bloque 2 de la Tabla 1, pero quizá no siempre se le dé el contenido que merece por la falta de expertos o de medios en los programas de enseñanza. Extremos como la seguridad informática, la intercomunicación entre sistemas y aplicaciones, la incidencia de la externalización de funciones contables, el funcionamiento de las redes, así como la auditoría mediante programas informáticos son esenciales en la formación de los futuros profesionales. El párrafo 33 de la NIE 8, al hacer la clasificación de los contenidos esenciales de la formación del auditor distingue entre tres bloques, en pie de igualdad: los relacionados con la auditoría, los relacionados con la información contable histórica y los relacionados con las tecnologías de la información.

### 3.- EL PERIODO DE PRÁCTICA

Siguiendo las exigencias de la V III Directiva, los candidatos deben demostrar, con anterioridad a la realización de la fase práctica del examen, una experiencia de al menos tres años de trabajo profesional, dos de ellos como mínimo al lado de un auditor de cuentas. Por ser un requisito de la UE, esta condición está vigente desde la redacción original de la Ley de Auditoría de Cuentas, en 1988, aunque por la indefinición consciente de los requisitos constituye el eslabón más débil de todo el proceso formativo que culmina con el acceso al ROAC.

Hasta la regulación contenida en el artículo 35 del vigente RLAC no se había abordado de una forma seria y sistemática el periodo de práctica en auditoría exigible para concurrir a las pruebas. La exigencia de demostrar experiencia práctica de tres años, dos de ellos con un auditor de cuentas, no aportaba documentos verosímiles sobre dicho ejercicio profesional más que el caso de empleados de firmas medianas y grandes de auditoría, que pueden planificar el desarrollo profesional de su personal con cierta holgura.

En el caso de firmas pequeñas, o de auditores individuales, los certificados aportados en ciertos casos lograban acreditar que el candidato a auditor había estado prestando sus servicios como empleado en la firma, pero no aseguraban que necesariamente hubiese trabajado habitualmente en auditoría de cuentas, ni por tanto que hubiese pasado por la experiencia de participar en las diferentes fases de cualquier encargo, desde la negociación del precio o la planificación del trabajo hasta la redacción de los papeles de trabajo o del informe de auditoría.

Los tribunales de examen que se han venido sucediendo desde principio de la década de los 90 han puesto bastante empeño en garantizar que los candidatos poseyeran la formación práctica, pero muchos de estos intentos han fracasado por las presiones que los candidatos o sus firmas hacían sobre las Corporaciones para que aceptaran cualquier elemento de prueba que les permitiera pasar el requisito.

Probablemente este hecho, muy conocido entre los profesionales, así como el deficiente funcionamiento de los tribunales constituidos por las Corporaciones a lo largo de los años 90, que no lograron utilizar criterios homogéneos para la corrección de las pruebas, provocó en 2002 una reforma de la Ley de Auditoría, contenida en la Ley 44/2002, de 22 de noviembre, sobre medidas urgentes de reforma del sistema financiero. De esta manera ha de leerse el artículo 48, que lleva un título explicativo: examen unificado de l sistema de acceso al Registro Oficial de Auditores de Cuentas.

Así, los tribunales únicos para todos los candidatos que han actuado a partir de esa fecha han unificado criterios, pero han tenido todavía problemas para obtener la evidencia que deseaban sobre el trabajo realizado por el candidato a auditor. De esta forma la aportación de pruebas como contratos de trabajo o mercantiles, convenios de colaboración educativa con universidades, o meramente los certificados de cotización a la seguridad social o de ingresos a cuenta de carácter tributario son documentos que prueban la existencia de dependencia con un auditor, e incluso de haber realizado un trabajo remunerado, pero son insuficientes para demostrar que el candidato ha tenido un periodo efectivo de iniciación en la auditoría.

Las Corporaciones han venido dando el visto bueno los certificados extendidos por los auditores sobre la realización de la formación práctica, puesto lo que exigían las órdenes ministeriales de convocatoria de examen (véase por ejemplo, el artículo 3.3 de la Orden EHA/303/2011, de 10 de febrero, por la que se publica la última convocatoria conjunta).

En sus inicios, este requisito era una invitación para que ejercieran un cierto control que nunca se sumieron sobre las prácticas. En ausencia de dicho control los visados de las Corporaciones no tienen ningún sentido y deberían excluirse de cualquier procedimiento a iniciar en el futuro.

La declaración anual que los auditores ejercientes y las sociedades de auditoría deben realizar al ICAC suministra probablemente un elemento de prueba, complementaria con las anteriores, de mucha más fiabilidad. Por esa razón se ha recurrido a esta forma de evidencia en las últimas convocatorias. Esta parece ser la solución que contempla el RLAC, puesto que en el artículo 35, al regular la formación práctica, establece que:

- Los auditores y sociedades deberán declarar las personas que estén en régimen de formación práctica a su servicio, con el detalle que se determine en la pertinente Resolución del ICAC (artículo 35.3), y
- Las certificaciones que exijan los auditores para acreditar dicha formación deberán hacer referencia al vínculo contractual que haya existido con el candidato, así como al tiempo efectivamente trabajado en auditoría de cuentas, según el detalle que contenga la Resolución citada (artículo 35.4).

La dificultad para considerar cumplido el requisito de formación práctica no solo proviene de la prueba de la vinculación con el auditor, sino también de que los certificados emitidos por los auditores “mentores” no especifican el tiempo efectivamente dedicado a las diferentes tareas que componen una auditoría, con lo cual es difícil hacerse una idea de la suficiencia de la formación recibida.

En otros países, con mucha más tradición en auditoría de cuentas, el requisito de la formación práctica viene acreditado por las Corporaciones o Institutos profesionales, que despliegan un conjunto de herramientas de control para identificar a los candidatos en fase de práctica (en ocasiones desarrollada juntamente con la formación teórica), controlar su actividad y verificar periódicamente el progreso que van haciendo mediante inspecciones a la firma o pruebas a los candidatos. De esta manera van integrando al candidato en la propia Corporación, para lo que pueden tener prevista una categoría de “auditor en prácticas”, y pueden aportar validez a los certificados que emitan los mentores al efectuar el acceso a los registros oficiales.

Las dificultades de entendimiento entre el ICAC y las Corporaciones, remisas a tomar compromisos en la formación práctica hasta el momento, ha hecho que el RLAC descienda al establecimiento de exigencias horarias, de forma que la formación práctica en auditoría se realice preferentemente durante o después de la formación teórica, y abarque todas las tareas relativas a las distintas fases que componen la actividad de auditoría de cuentas. En el Gráfico 3 se ha hecho una representación de los intervalos temporales contemplados en el Reglamento.

Los “años” de prácticas se han convertido en horas (1.700 horas/año y 5.100 horas en total) y, teniendo en cuenta que uno de los años puede acreditarse en otras funciones de gestión o administrativas no desarrolladas con auditor, quedan 3.400 horas que justificar. De las mismas, teniendo en cuenta que en una firma de auditores el candidato puede ser requerido para otras tareas distintas de la auditoría, pero relacionadas con ella, en los momentos de escasa actividad, se permite detracer de este total un 20 por ciento (680 horas), que pueden justificarse con trabajos fuera de los propios del auditor. De esta forma se deben acreditar un mínimo de 2.720 horas en tareas propias de la auditoría, de las cuales como máximo 425 horas pueden haber tenido lugar antes de seguir los cursos de formación teórica, 850 como máximo pueden coetáneas con esos cursos y las restantes 1.445, como mínimo, deben haberse dedicado a realizar todas las fases de una auditoría de cuentas.

Antes de terminar este apartado es preciso señalar que esta estructura de la formación práctica solo es viable si las Corporaciones de auditores desean implicarse en la misma, lo que no quiere decir que controlen el número de horas, ya que esto lo puede hacer el ICAC o el tribunal de examen a la vista de las declaraciones de los auditores “mentores” o de los certificados que se emitan para cumplir el requisito. Por el contrario, lo que se debe controlar es el cumplimiento de le espíritu de la norma, es decir que los candidatos presentados a través de cada Corporación cumplan en esencia los requisitos de formación práctica, lo que no solo implica que puedan justificar un número determinado de horas.

17

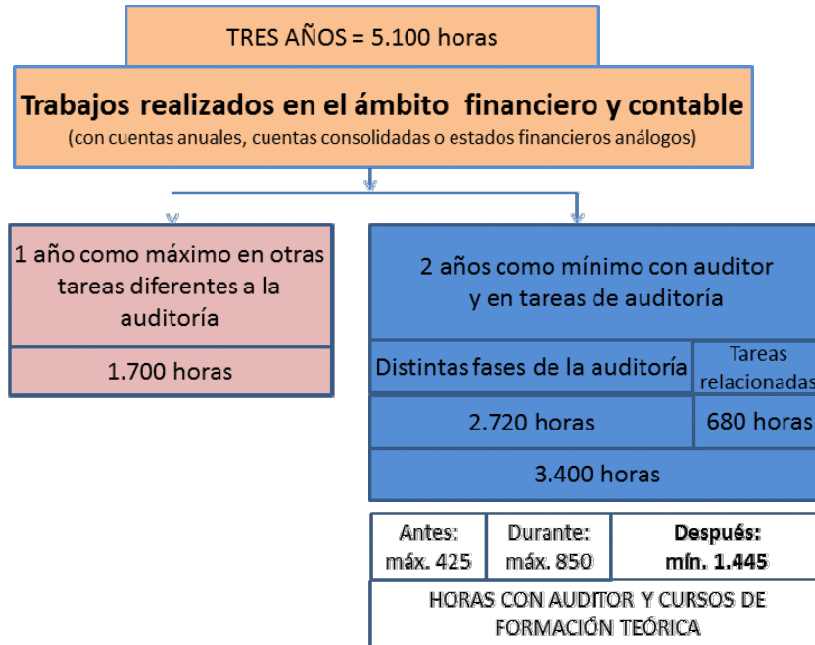
La prueba práctica del examen para el acceso profesional no se resuelve solo con conocimiento de las normas, sino empleando comportamientos de auditor para enfocar el problema, resolverlo y documentar la decisión a la que se ha llegado. Conseguirlo supone la puesta en práctica de actitudes que solo se consiguen a través de horas de trabajo al lado de un “mentor”, aprendiendo de su enfoque de los problemas y de su manera de actuar.

La exigencia del requisito de formación práctica, tal como viene exigida en el artículo 35 del RLAC, El Reglamento, en el artículo 35.3, prevé una resolución del ICAC que marque la obligación a los auditores de rendir información sobre el detalle y distribución de la formación práctica que hayan realizado las personas a su servicio. No obstante, como se discutirá a continuación, es difícil que una norma no aceptada por los interesados pueda ser cumplida como prevé el espíritu de la disposición, que al objeto de facilitar la transición solo es aplicable a partir del 1 de enero de 2015.

Para tomar un punto de referencia que pueda servir de orientación puede recurrirse a la experiencia internacional. A falta de estudios más detallados, lo mejor es recurrir a la correspondiente Norma Internacional de Educación emitida por el IAESB. En este caso es la *NIIE 5 Practical Experience Requirements*, aprobada en 2004 y en proceso de clarificación a través de una nueva propuesta revisada de julio de 2011. El IAESB ha emitido también una guía denominada *International Education Practice Statement (IEPS) 3 Practical Experience Requirements – Initial Professional Developments for Professional*

*Accountants*. Como la NIE 5, esta guía va dirigida a la formación práctica de los profesionales contables en general, con algunas especificidades para los auditores.

GRÁFICO 3: ESTRUCTURA DE LOS AÑOS DE FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS AUDITORES



Los elementos esenciales de la NIE 5 afectan al proceso que tiene que seguir la Corporación o el regulador profesional, no a los candidatos, por lo que se trata de una norma con un enfoque radicalmente distinto del marcado por el RLAC, en el que parece que es el candidato quien debe demostrar. Por esta razón los argumentos que siguen pueden no ser totalmente comparables con lo expuesto hasta el momento. Los puntos más importantes de esta normativa son los siguientes:

- La formación práctica sirve a unos objetivos determinados, por lo que tiene que ir dirigida a ellos. Las competencias a desarrollar son: comprensión de las organizaciones y del entorno de trabajo; aplicación de conocimientos técnicos, obtención de habilidades profesionales (intelectuales, técnicas, personales, interpersonales y organizativas); aplicación de valores, ética y actitudes profesionales, y desarrollo de niveles progresivos de responsabilidad. La adquisición de estas competencias debe estar presidida por la consideración del interés público al que sirve la actividad profesional.
- La formación práctica se hace de forma concurrente a la formación teórica, o con posterioridad a la misma, nunca antes de haber empezado el programa de formación teórica.
- La formación práctica es obligatoriamente guiada por un “mentor” o un supervisor, que asumen este nombramiento por ser miembros con experiencia de un instituto

profesional. Estos profesionales son los responsables del desarrollo profesional práctico del candidato y por ello deben ser elegidos cuidadosamente, lo que quiere decir que no todos los profesionales están cualificados para asumir esta responsabilidad. El “mentor” o el supervisor son los responsables de obtener y guardar las evidencias del progreso del candidato, y de garantizar que ha obtenido una formación práctica adecuada y suficiente.

- La formación práctica se planifica y se hace constar en los oportunos registros.
- La formación práctica se evalúa mediante informes escritos y, eventualmente, entrevistas con el candidato.

En resumen, la formación práctica basada en pasar un número de horas ayudando a un auditor, que después certifica la misma, tiene poco que ver con la forma de enfocar esta etapa crucial de la formación del candidato a auditor. Es solo el resultado buscado, pero no dice nada acerca del proceso a seguir, para el que se debe seguir la normativa internacional citada. Son las Corporaciones las responsables de dar contenido sustancial a la formación práctica, de manera que se demuestre que el futuro profesional no solo ha hecho unas ciertas horas de trabajo, sino que ha obtenido las competencias que se requieren, ayudado por su “mentor” o supervisor, y lo ha demostrado de forma palpable. Este debe ser el contenido de lo que en el artículo 35.1 del RLAC se describe como “tareas relativas a las distintas fases que componen dicha actividad” o “realización sustancial de todas las tareas relativas a la auditoría de cuentas”.

19

La colaboración de las Corporaciones en la formación práctica está recogida entre las funciones de las Corporaciones en el artículo 105 del RLAC, al indicar que “impulsarán” la colaboración de sus miembros en la formación práctica requerida para el examen de aptitud, pero el verbo que se ha entrecomillado representa un grado de obligación de masiado débil para que pueda dar frutos: debe ser la iniciativa de las Corporaciones, por el compromiso que representa con el interés público de la actividad, la que impulse una estructura coherente y efectiva para la formación práctica, no un mandato oficial porque si solo se trata de eso todos los interesados buscarán una manera de soslayar el requisito de la manera que sea más favorable a sus intereses particulares.

#### **4.- LAS PRUEBAS PARA EL ACCESO**

La VIII Directiva, cuyo texto original procede de 1984, ha venido marcando el requisito de que el acceso de los auditores al ejercicio profesional se consigue tras haber superado un examen profesional. El texto del artículo 4 de la Directiva dice:

*“Artículo 4*

*Una persona física sólo podrá ser autorizada para llevar a cabo controles legales de los documentos contemplados en el apartado 1 del artículo 1, después de haber alcanzado el nivel de acceso a la universidad, seguido un programa de enseñanza*

*teórica, realizado una formación práctica y superado un examen de aptitud profesional de nivel análogo al nivel de fin de estudios universitarios, organizado o reconocido por el Estado.”*

El artículo 8 del TRLAC ha recogido este mismo precepto, pero cambiando ligeramente la redacción, para dar cuenta de la implicación de la Administración Pública en el proceso, y así en el artículo 8.2 c) habla de:

*“Haber superado un examen de aptitud profesional organizado y reconocido por el Estado.”*

La redacción anterior, que es la misma desde la primera versión de la LAC de 1988, es redundante puesto que si el Estado organiza algo no tendría necesidad de reconocerlo, y por tanto requiere una interpretación en el sentido de exclusión de terceros. Lo que se está diciendo el texto es que el Estado se reserva todas las competencias en la materia, y que no se prevé ningún reconocimiento de exámenes organizados por terceros.

Los exámenes de acceso constan en España dos pruebas. La primera para comprobar el nivel de conocimientos teóricos, que puede ser dispensada para quienes los hayan obtenido en estudios universitarios; y la segunda—para concurrir a la cual hay que haber pasado el periodo de prácticas—con el fin de verificar la capacidad de aplicación de esos conocimientos a la práctica de la actividad de auditoría de cuentas ( artículo 36.1 de la RLAC). En definitiva, en la primera prueba se demuestran conocimientos y en la segunda competencias profesionales.

Aunque en un primer momento se dio una cierta autonomía a las Corporaciones para que configuraran tribunales y pruebas con libertad, pronto se puso de manifiesto que las condiciones de acceso no eran las mismas en cada una de ellas. Había diferencias patentes que se manifestaban principalmente en las exigencias de formación práctica y en el rigor de corrección de los exámenes en cada una de ellas. El siguiente texto es muy significativo del deseo de superar esta situación:

*“Por tanto, y en conclusión, la regularidad en las convocatorias y la objetividad garantizada en el acceso, aplicándose para conseguirlo la fórmula que se entienda más adecuada, entendemos que serían las mejores garantías para asegurar la igualdad de oportunidades a todos los candidatos, así como una equiparación razonable en los niveles de competencia profesional de todos los habilitados.”*  
(Gonzalo y Larriba, 1997, p. 31).

El sentimiento generalizado de subjetividad provocó que se modificaran las condiciones. Así, la reforma de la LAC, ya citada, de 2002 cambió la forma de concebir y administrar el examen de aptitud, que se conserva hasta ahora. Las Corporaciones tienen desde ese momento de hecho a proponer su realización, pero la decisión de convocarlo corresponde al Ministerio de Economía, que tiene fijada reglamentariamente la



realización de convocatorias bi anuales. Los tribunales están presididos por un representante del ICAC, cuarenta y cinco representantes de las Corporaciones y, además, funcionarios del ICAC y un Catedrático de Universidad. La estructura garantiza que los representantes de las Corporaciones sean igual número del resto de los miembros con voto, lo que exigirá que el presidente decida en caso de empate.

La experiencia de las últimas convocatorias (2009 y 2011) muestra, por el elevado porcentaje de candidatos que no pasaron el examen práctico (muy por encima del 50 por ciento), la falta de correspondencia entre las expectativas de los candidatos y los requisitos exigidos. Es posible que estos resultados sean en parte debidos a la velocidad vertiginosa con la que cambia la normativa contable y de auditoría. No obstante, si se considera que muchos de los problemas con los que se tuvieron que enfrentar no tienen que ver mucho con las novedades, sino con competencias profesionales como el análisis riguroso, la justificación de la evidencia o falta de evidencia obtenida, la documentación de la decisión tomada, la rapidez para formar un juicio fundado, etc., puede llegar a deducirse que una parte importante de los candidatos no había adquirido las habilidades y competencias necesarias para la cualificación profesional a la que estaba optando.

Las dos partes del examen de aptitud tienen algunos problemas específicos, que se abordan a continuación.

#### **4.1. Primera fase teórica: el problema de las dispensas**

Ya se ha hablado de la formación teórica, de su estructura y contenido, así como de que puede ser impartida por Universidades y Corporaciones. La primera fase del examen de acceso tiene que ver con esos conocimientos. Hasta el momento, la prueba se administra a través de un conjunto de test de respuestas múltiples en las que los candidatos deben señalar las correctas de entre las que se ofrecen como posibles.

En el caso de que los contenidos, parcial o totalmente, se hayan cursado en el seno de titulaciones oficiales y con validez en todo el territorio nacional (grados, másteres o doctorados universitarios), los candidatos que los hayan recibido pueden solicitar las correspondientes dispensas.

Hasta la promulgación del RLAC de 2011 esto significaba que los diplomados en ciencias empresariales y los licenciados en economía, administración de empresas o derecho tenían por su titulación una dispensa genérica en varias materias, que alcanzaba hasta la totalidad de las mismas salvo la auditoría en el caso de los licenciados en administración y dirección de empresas. Las materias no cursadas en los títulos oficiales se aprobaban en lo que se denominan estudios propios, diseñados por cada universidad, pero sometidos a homologación por parte del ICAC. Con esta homologación los candidatos se aseguraban de que habían cursado todos los conocimientos requeridos y, lo más importante, que estaban dispensados de realizar la primera fase del examen de aptitud.

Las Corporaciones y otros centros docentes podían homologar también programas de formación que incluyeran los contenidos de la formación teórica, pero sin la capacidad de dispensar de cara al examen de aptitud.

Con la aprobación de las modificaciones de la Ley de Auditoría por parte de la Ley 12/2010 de 30 de junio, la redacción del apartado de dispensas, aún siendo parecido al anterior, adquirió una dimensión totalmente distinta, puesto que la implantación de lo denominado Proceso de Bolonia dio carta de naturaleza a lo que antes eran títulos propios de posgrado, convirtiéndolos en títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Las universidades pueden seguir haciendo estudios propios relacionados con materias de auditoría, pero parece lógico exigir que los títulos válidos para la dispensa de una habilitación nacional como la de auditor tuvieran las garantías de calidad propias de un título universitario acreditado por los órganos del Ministerio de Educación como válido en todo el territorio español. A pesar de que algunas universidades pueden tener controles de calidad para sus títulos propios tan estrictos o más que el Ministerio, esa calidad no está asegurada con generalidad en estos estudios, pero sí en los posgrados oficiales universitarios.

Por tanto son las universidades, a través de la impartición de títulos oficiales y con validez en todo el territorio las únicas que pueden proporcionar dispensa de la realización de la primera fase del examen. Las corporaciones pueden colaborar con las universidades o, como se dice en el artículo 36.2 de la R LAC, las universidades podrán solicitar la colaboración de una Corporación representativa de auditores para la impartición de estos títulos.

La colaboración entre universidades y corporaciones ha sido aleccionadora y fructífera en los veinte primeros años de vigencia de la LAC, pero algunos piensan que el éxito se ha debido a la estructura relativamente informal de los estudios propios, que permitían mucha libertad en cuanto al contenido, impartición, profesorado y precio (relativamente alto) de los cursos para aspirantes a auditores. Estas condiciones, y en especial la participación de profesionales como auditores, es más difícil de conseguir en títulos oficiales de grado o máster, debido a los procesos de selección del profesorado universitario, con lo que debe pensarse en procedimientos alternativos que garanticen la colaboración. No obstante, está demostrado sobradamente el interés que despiertan entre los alumnos de administración de empresas los profesores de contabilidad con experiencia profesional, hasta el punto de que los perciben como de más calidad que quienes carecen de ella (véase Mounce et al., 2004)

Por esta razón, algunos de los responsables universitarios de los estudios pensados para auditores lamentaban la nueva regulación de la LAC y el RLAC, por el efecto negativo que pudiese tener en la colaboración y participación de profesionales y corporaciones, imprescindible en este tipo de cursos (Condor, 2012). La autorizada y sincera opinión del

profesor Condor, clamando por fórmulas más flexibles que no pasen por la realización de un “Máster oficial”, tiene mucho más de queja por las rigideces que plantean los procedimientos de las universidades públicas que de objeción frontal a la decisión tomada en la modificación de 2010 de la Ley de Auditoría por parte del legislador.

La solución al problema de la colaboración entre profesionales y universidades consiste en flexibilizar estos procedimientos exigidos en cada una de las universidades públicas, que son autónomas y tienen medios para ello, no en rebajar las cualidades que deben presidir los cursos de formación de auditores que dispensan de la realización de una prueba de carácter profesional. Hay excelentes ejemplos de másteres en contabilidad y auditoría que, desde universidades públicas, ofrecen formación de calidad realizada en colaboración con profesionales y corporaciones.

Pero implantar esta solución requiere tiempo y mucho esfuerzo. Por esta razón la Resolución del ICAC de 21 de junio de 2012, que regula las dispensas de la primera fase del examen ha establecido un régimen transitorio, hasta el 30 de junio de 2014, en el cual las Universidades podrán seguir impartiendo títulos propios que tuvieran a probados al emitirse la Resolución y eximían de esta prueba. A partir del curso 2014-2015 no se podrán homologar más que títulos oficiales con validez en todo el territorio nacional.

En esa misma Resolución se establecen tres posibilidades diferentes de dispensa, que se denominan genérica total, genérica parcial y específica.

23

Las dispensas genéricas las solicitan las universidades que ofrezcan las correspondientes enseñanzas. La dispensa genérica total solo puede conseguirse por parte de quienes realicen un máster oficial universitario homologado por el ICAC, que contenga todas las materias exigidas para la formación teórica, quedando entonces eximidos de la realización de toda la primera fase del examen de aptitud. La dispensa genérica parcial se puede solicitar al ICAC para grados o másteres donde se impartan algunas de las materias exigidas en la formación teórica de los auditores, y quienes las cursen y aprueben quedarán eximidos de examinarse de la parte homologada.

El régimen de dispensa genérica parcial sigue en vigor para los que tengan títulos de licenciado o diplomado universitario. No obstante, como las materias han cambiado, el anexo B de la Resolución de dispensas contiene una tabla, parecida a la vigente desde 1991, con las correspondientes a los títulos de carácter económico, empresarial o jurídico previos a los actuales, que al canjear a una parte de las materias, en función de los contenidos de los planes de estudios correspondientes.

La dispensa específica es ya tradicional en la práctica y la doctrina del ICAC, y se solicita por parte de los interesados, aportando el currículum académico con los programas o guías docentes que se vean como equivalentes a las materias previstas en la formación teórica. Mediante resolución y tras el análisis de los cursos aportados, el ICAC concede dispensa de las materias que por su contenido y extensión se correspondan con las

previstas en la formación teórica. El interesado puede, a partir de ahí, pasar el examen del resto de las materias o bien cursarlas en cualquiera de los grados o posgrados que las tengan homologadas por el ICAC, cuya lista es pública y puede consultarse en la página web del organismo.

## **4.2. Segunda fase práctica: competencias frente a meros conocimientos**

La segunda fase del examen es, lógicamente, la que admite menos regulación normativa. Pero es la más importante. Se trata de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica de la actividad auditora, por lo que requiere necesariamente haber pasado previamente el periodo de práctica.

Los detalles de la realización de estas pruebas se dan, normalmente, en las Órdenes ministeriales de las sucesivas convocatorias. Pero los datos suministrados por el texto de la convocatoria son muy escuetos, ya que solo indican (se toma como ejemplo la última, publicada por Orden EHA/303/2011, de 10 de febrero, BOE del 16):

- Que la prueba consiste en la resolución de uno o varios supuestos prácticos de acuerdo con la normativa vigente en la fecha de finalización de plazo de presentación.
- Que se pueden consultar textos legales y normas de auditoría, siempre que no estén comentados; así como utilizar máquinas calculadoras que no almacenen datos.
- Que la duración máxima del ejercicio será de seis horas.

Al interesado que no esté avisado le puede parecer una convocatoria más, que se podría resolver con buenos conocimientos técnicos y con cierta práctica en la solución de ejercicios sobre el papel. Además no hay que memorizar porque se pueden llevar los textos normativos.

Sin embargo, nada más alejado de la realidad. Los exámenes, que son propuestos con la participación significativa de los auditores en ejercicio representantes de las Corporaciones, suelen suponer un ejercicio constante de juicio profesional, enfrentado a las restricciones con las que se encuentra normalmente el auditor en su quehacer: limitación de información, escasez de tiempo y exigencia de tomar decisiones fundadas a partir de evidencia incompleta plasmada en papeles de trabajo.

Además de tomar decisiones con estas características, que no son familiares para quien no las ha ya experimentado en vivo, el candidato debe justificar por escrito los juicios tomados a partir de la normativa aplicable, y lo que es más importante, hacer jugar en sus decisiones el componente ético, puesto que aparece constantemente en la tarea de cualquier auditor.

En definitiva, esta fase tiene como objetivo demostrar que se tienen las competencias profesionales requeridas, lo que va mucho más allá de poseer conocimientos, por muy enciclopédicos que estos sean.

Pueden aportarse muchas razones, como ya se ha hecho, como justificación de esta fase del examen, pero la más importante es una de orden práctico: el candidato que la supera puede inscribirse en el ROAC y está autorizado a ofrecer sus servicios a cualquier entidad que necesite verificar si la información financiera que presenta es la imagen fiel de su situación y actividad. Esto quiere decir que tiene ya reconocida la competencia para hacerlo.

La elección sobre el diseño de las pruebas que ha hecho la normativa de auditoría española, sin embargo, es la única posible para demostrar la competencia profesional de los candidatos. La NIE 6 Initial Professional Development – Assessment of Professional Competence (revisada en noviembre de 2012) marca la obligación de evaluar las competencias de cualquier profesional contable antes de darle la licencia para actuar, mientras que la NIE 8 Competence Requirements for Audit Professionals, al hablar de las evaluaciones establece que:

“64. La evaluación debe ser lo suficientemente comprensiva para permitir la demostración de l conocimiento profesional, las habilidades profesionales y las actitudes, ética y valores profesionales que se requieren para ejecutar de forma competente el trabajo de los auditores.”

25

## 5.- FORMACIÓN CONTINUADA: CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES

Ya se ha comentado previamente que la formación continuada es táp revista desde la reforma de la LAC de 2002, pero faltando el desarrollo reglamentario no se ha exigido a los auditores. En el RLAC se dedican tres largos artículos a la misma, estableciendo la obligación general de realizarla y fijando ciertos criterios para complementar el régimen sancionador que por su falta estableció la Ley de Auditoría en su reforma de 2010.

Es preciso resaltar que la normativa vigente para los auditores está fuertemente inspirada en la procedente del Instituto de Censores Jurados de Cuentas, que mantiene actividades de formación continuada obligatorias desde hace más de veinte años, obligando a sus miembros a declararlas, aunque su labor de refuerzo no ha pasado de esta exigencia de rendición de información. Los profesionales de esta Corporación no deben encontrar diferencias relevantes con la normativa previa que les era familiar.

En lo que se refiere a la obligación, el artículo 40.1 del RLAC establece que es preceptiva para los auditores ejercientes o que presten servicios por cuenta ajena. En la Resolución del ICAC de 29 de octubre (Resolución sobre formación continuada) se dispone que los periodos de exigencia coincidan con el curso académico, puesto que son tres cursos

sucesivos que van de octubre a septiembre. Cada sujeto obligado debe realizar en ese periodo 120 horas de formación continuada, con un mínimo anual de 30 horas.

En lo que se refiere al refuerzo y control del cumplimiento, hay obligación de declarar la formación continuada al ROAC. En el apartado n del artículo 34 del TRLAC se considera falta grave el incumplimiento de las obligaciones en este campo.

Puesto que los auditores en situación de no ejercientes no tienen obligación de realizar formación continuada, para asegurar su actualización en caso de que soliciten pasar a esta situación deben acreditar, en función de lo establecido en el artículo 40.1 del RLAC, haber hecho 120 horas de actividades de formación continuada en los tres años anteriores a la fecha de cambio de situación, de las cuales 50 horas corresponderán a los doce meses anteriores y el 70 por ciento de las horas deberán acreditarse, en función de lo establecido en el artículo 2º.2 de la Resolución de formación continuada, en materias de contabilidad y auditoría.

A continuación se abordarán, por ese orden, las actividades que comprenden la formación continuada, los centros e instituciones que están habilitados para realizarlas y los pormenores de la rendición de información anual por los auditores.

## **5.1. Actividades de formación**

Como se puede apreciar en la Tabla 2, donde se han resumido los tipos de actividades contempladas como de formación continuada y las condiciones exigidas para su cómputo, pueden considerarse de tres tipos: discentes, docentes y profesionales.

Las actividades discentes pueden ser organizadas por las Corporaciones, ya sea directamente o a través de su red territorial, pero el ICAC puede también reconocer programas formativos ofrecidos por las Universidades y por otros centros docentes de educación superior, previa solicitud. A efectos de formación continuada, las sociedades de auditoría con un mínimo de 15 socios o los grupos de auditores individuales que alcancen esa cifra podrán solicitar el reconocimiento como centros organizadores de formación para sus miembros y empleados.

En la Tabla 2 pueden verse tanto las subcategorías de actividades contempladas por el artículo 41.1 del RLAC y por la segunda parte de la sección 3ª de la Resolución del ICAC sobre formación continuada, como los condicionantes temporales y las condiciones para poder ser computables a estos efectos.

Tabla 2: ACTIVIDADES DE FORMACIÓN Y CONDICIONES PARA EL CÓMPUTO

ACTIVIDADES	SUBCATEGORÍAS	HORAS		OBSERVACIONES
		Mínimo	Máximo	
<b>DISCENTES</b>	<b>Contabilidad y auditoría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 20 al año</li> <li>• 85 en el trienio</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos y seminarios de Corporaciones, Universidades o centros reconocidos</li> <li>• Se admiten actividades de autoestudio organizadas y controladas por un organizador</li> <li>• Conferencias, congresos, jornadas o encuentros homologados por el ICAC</li> <li>• Si el curso tiene evaluación, superarla computa un 50% adicional sobre la duración</li> </ul>
	<b>Otras materias</b>	-	-	
<b>DOCENTES</b>		-	-	En títulos universitarios u homologados por el ICAC para formación teórica
<b>PROFESIONALES</b>	<b>Conferencias, congresos, jornadas o encuentros</b>			Sobre normas y principios contables o de auditoría de cuentas, ya estén organizados por el ICAC u homologados si se realizan por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corporaciones</li> <li>• Asociaciones y colegios profesionales o de profesores universitarios</li> <li>• Instituciones públicas</li> </ul>
	<b>Comités, comisiones y grupos de trabajo</b>		20 al año (10 por cada uno)	
	<b>Publicaciones</b>	-	20 al año	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre materias de contabilidad y auditoría, así como las demás que constituyen parte de la formación específica del auditor según el artículo 34.1 del RLAC.</li> <li>• Se incluyen guías, criterios o circulares técnicas</li> <li>• Aportando ISBN (libros), ISSN (artículos) o DOI (publicaciones en la red)</li> </ul>
	<b>Tribunales</b>	-	10 al año	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De acceso al ROAC</li> <li>• por diseño, confección o corrección de pruebas</li> </ul>

27

Como dato adicional, puede señalarse la validez de las actividades de autoestudio realizadas por auditores, pero la Resolución establece unas condiciones de “estudio organizado, dirigido y evaluado” que en realidad asemejan esta actividad a la enseñanza semipresencial o a distancia. No obstante, las ofertas de este tipo de actividades pueden hacer más llevadera la realización de actividades formativas en casos de lejanía de los centros donde se ofrezcan las actividades presenciales requeridas o cuando no se disponga de tiempo para asistir a las mismas en los horarios habituales.

Existe una exigencia para los organizadores de actividades formativas respecto a la participación de auditores de cuentas, que han de constituir como mínimo el 20 por ciento de claustro de profesores e impartir al menos el 20 por ciento de las horas de docencia en

materias de contabilidad y auditoría. No hay exigencias adicionales respecto a la cualificación o entrenamiento de los docentes en las actividades formativas de las Corporaciones, que estarán sin embargo garantizados en el caso de ser impartidas por universidades o centros de formación superior, gracias a la selección previa de los instructores.

Por otra parte se establece que los docentes que participen en actividades de formación continuada podrán computarse, por una sola vez, el doble del tiempo de impartición para tener en cuenta el de preparación. No obstante, los monitores o docentes no podrán justificar toda la formación continuada como tales, puesto que habrán de acreditar al menos 10 horas de otras actividades.

La supervisión de las actividades reconocidas u homologadas corresponde al ICAC, que podrá solicitar información e incluso destacar a su personal para que asista a las mismas. Las sanciones por incumplimiento de las condiciones pueden ser la pérdida de la homologación inmediata para la actividad, y la del reconocimiento del centro siempre que la deficiencia fuera relevante y no se subsanase en un plazo de tres meses desde el requerimiento correspondiente, según el artículo 15º de la Resolución de formación continuada.

Este enfoque de horas en actividades prefijadas es, con todo, una de las posibilidades que se contemplan en la NIE 7 *Continuing Professional Development* (redrafted July 2012), que lo describe como desarrollo profesional continuado basado en recursos dedicados. En este caso la normativa española es igual a la de la NIE, que también contempla 120 horas cada trienio. Existe otra posibilidad basada en los resultados obtenidos, en la cual los auditores deben demostrar periódicamente el mantenimiento y desarrollo profesionales mediante la verificación de competencias adquiridas. También cabe un enfoque mixto.

## 5.2. Centros e instituciones habilitados para realizar actividades

La regulación sobre los centros habilitados para realizar actividades de formación continuada persigue, a través de su acreditación y posterior control, la eficacia en el cumplimiento de esta obligación con una cierta calidad.

Las Corporaciones, las Universidades, los centros de educación superior, las agrupaciones de auditores para la formación, las asociaciones profesionales y ciertas entidades públicas son los agentes de la formación continuada. Mientras que las Corporaciones no necesitan acreditación alguna, el resto de los agentes necesitan un reconocimiento expreso por parte del ICAC, que tiene una validez temporal y es renovable a condición de que se sigan cumpliendo las condiciones. En la página web del ICAC aparecerá la lista de centros reconocidos, como habitualmente se hace hasta ahora con los cursos de formación teórica homologados.



Las Corporaciones, si bien tienen reconocidas competencias como centros organizadores en el RLAC, y por tanto no necesitan acreditación alguna, deben ofrecer cursos suficientes para permitir a sus miembros cumplir con la totalidad de las obligaciones de formación continuada. Pueden actuar a través de su red territorial, formada por agrupaciones o colegios, pero asumiendo directamente la responsabilidad de la actividad llevada a cabo ante el ICAC.

Las Universidades pueden solicitar el reconocimiento, que se concederá y mantendrá a condición de que ofrezcan al menos 100 horas de formación continuada a los auditores. La persona o personas responsables en la universidad de la formación continuada para auditores deberán acreditar experiencia práctica en auditoría, además de su experiencia docente. La concesión de reconocimiento es por periodos anuales prorrogables tácitamente.

Las sociedades de auditoría o grupos de auditores pueden ser reconocidos a condición de que reúnan a 15 auditores (socios, de signados o auditores individuales) inscritos en el ROAC y ejercientes. Deben demostrar que tienen medios para acometer la función docente, incluyendo las evaluaciones y la garantía de calidad de los cursos. Los beneficiarios de los cursos solo pueden ser sus miembros (auditores ejercientes o bien que ejerzan por cuenta ajena), a quienes han de ofrecer como mínimo un número de horas que les permita cumplir con las obligaciones de formación continuada. La persona o personas responsables en el grupo de la formación continuada para auditores deben acreditar experiencia docente, además de su experiencia en la práctica auditora. La Resolución permite que quienes impartan la enseñanza sean terceros que no pertenezcan al grupo de auditores peticionario. El reconocimiento, como en el caso de las Universidades, tiene validez anual y es prorrogable tácitamente.

Los otros centros docentes de educación superior, citados en la disposición adicional sexta de la Ley Orgánica 6/2001, de universidades (LOU), deben estar previamente autorizados como tales por la Administración Pública competente. Estos centros son los que, por la naturaleza de las enseñanzas que impartan o los títulos o diplomas que estén autorizados a expedir, no se integren o no proceda su integración o descripción a una Universidad. El reconocimiento se concede por periodos de dos a años, prorrogables por nueva petición expresa.

Todos los centros reconocidos deben remitir, en el mes de septiembre de cada año, el programa de actividades de formación continuada que tengan previsto desarrollar en el periodo anual octubre-septiembre posterior, comprometiéndose a difundir con suficiente antelación los aspectos básicos de cada una de sus actividades, para su conocimiento por los interesados. El programa de actividades se entiende vinculante, pero admite variaciones no significativas, según lo establecido en el apartado 1 del artículo 36º, que se justificarán en la memoria anual a rendir al ICAC. Se entiende, en tonces, que las variaciones importantes deben ser sometidas al control del supervisor.

Estos centros garantizarán, además, la idoneidad de los docentes y los materiales empleados para la impartición de los cursos, así como las actividades de evaluación cuando se requieran. A estos efectos es importante que desplieguen un conjunto de medios para garantizar la calidad de las enseñanzas, lo que supone mantener una estructura de supervisión sobre las mismas que permita cumplir con su finalidad, incluyendo por ejemplo procedimientos internos para selección y aprobación de los cursos, para selección de docentes, para supervisión de materiales, para fijación de precios, para control de asistencia e idoneidad de la evaluación o para obtener retroalimentación de los asistentes.

Con independencia de los centros reconocidos, las asociaciones profesionales y las entidades públicas pueden organizar de forma esporádica o sistemática conferencias, congresos, jornadas, encuentros, comités, comisiones y grupos de trabajo donde se traten cuestiones relativas a normas y principios contables o de auditoría. En tal caso, y previa petición, pueden obtener homologación evento por evento si lo solicitan al ICAC.

Este reconocimiento puede prorrogarse en el tiempo de forma tácita en el caso de que se trate de actividades llevadas a cabo periódicamente, siempre que se comuniquen, como hacen los centros reconocidos, a lo largo del mes de septiembre.

### 5.3. Rendición de información

El otorgamiento de la condición de centro organizador reconocido, o el reconocimiento de eventos o grupos de trabajo en el caso de asociaciones y entidades públicas, tiene como contrapartida, además de la obligatoriedad de realizar las actividades con un cierto nivel de calidad, la de informar al ICAC de los auditores que las hayan realizado, indicando la duración de las mismas.

Cada uno de los participantes en las acciones formativas debe recibir un certificado acreditativo por cada una de ellas, en el plazo de dos meses tras su realización y siempre antes del 15 de octubre del curso siguiente, que podrán aportar en caso de ser necesario a la Corporación o al ICAC en las declaraciones anuales.

En principio, los centros y entidades anteriores deberían suministrar información al ICAC de todas las actividades docentes y profesionales realizadas por auditores, salvo las publicaciones. Contando con esta colaboración, los auditores solo deberían de clarar las actividades docentes y las publicaciones ( véase Tabla 2 ), puesto que el resto de la formación continuada está encomendada a centros, asociaciones o entidades públicas con obligación de enviar las listas de los auditores participantes en las actividades.

No obstante, para asegurar la completitud de la información, la Resolución de formación continuada plantea una declaración en varias etapas, implicando tanto a las Corporaciones, los centros organizadores y los propios auditores:

- I. En la primera (con plazo máximo de dos meses tras la realización de la actividad, y en todo caso antes del 31 de octubre) los auditores deben (si son ejercientes o no ejercientes que prestan servicios por cuenta ajena) o pueden (si no ejercen) declarar a su corporación las actividades realizadas de las que esta no tuviera constancia por no haberlas organizado, aportando las certificaciones o pruebas correspondientes.
- II. En la segunda (durante el mes de noviembre), los centros organizadores reconocidos harían la declaración anual de actividades de formación realizadas en los doce meses anteriores terminados el 30 de septiembre. En el caso de las Corporaciones, la declaración incluiría los datos aportados por los auditores en la etapa anterior, con suficiente detalle por cada una de las actividades realizadas o declaradas.
- III. En la tercera etapa (hasta el 15 de diciembre) los auditores podrían hacer una declaración complementaria que abarcara actividades distintas de las declaradas en la etapa anterior, aportando los justificantes acreditativos.

Este proceso por etapas parece tener por objeto la exactitud (mediante la depuración de errores obteniendo información de diferentes fuentes) como la completitud de las declaraciones (permitiendo complementar los datos ofrecidos por Corporaciones y centros organizadores), debido a la trascendencia de la declaración, que por otra parte finalmente es una obligación de cada auditor, no de quienes hayan organizado las actividades.

31

Si el auditor ejerciente, o ejerciente por cuenta ajena, no realiza la declaración o esta es sustancialmente incorrecta o incompleta, incurre en infracción leve, que se convierte en grave a los tres meses del plazo concedido para la declaración complementaria. Ambos tipos de infracciones

Por la comisión de infracciones leves, según el artículo 36.3 de la LRLAC, se impondrá al infractor una multa por importe de hasta 6.000 euros o una amonestación privada.

Por la comisión de infracciones graves, según el artículo 36.2 de la LRLAC, se puede imponer, tras la apertura de la correspondiente a administrativa, una de las siguientes sanciones:

- suspensión de la autorización para ejercer y baja temporal de hasta dos años en el ROAC, o bien
- multa por importe de entre 6.001 y 12.000 euros.

Por último, cabe hacer una alusión a la ausencia de responsabilidad que se aprecia en la normativa, para la sociedad de auditoría, en la realización efectiva y la emisión de información sobre la formación continuada de sus miembros. Si el auditor se encuadra, ya sea como socio firmante, como de signado o como ejerciente por cuenta ajena, en una

sociedad, una de las obligaciones de la misma es la velar por la actualización de conocimientos. En la Norma de Control de Calidad Interno de auditores y sociedades de auditoría, aprobada por Resolución del ICAC de 26 de octubre de 2011, se enfatiza a estas la preservación de la competencia de sus miembros, de la siguiente manera:

“A26.El mantenimiento de la competencia del personal de la firma de auditoría depende de forma significativa de un nivel adecuado de desarrollo profesional continuo, que permita al personal mantener sus conocimientos y sus capacidades. Unas políticas y procedimientos efectivos enfatizan la necesidad de una formación continuada a todos los niveles del personal de la firma de auditoría, a la vez que proporcionan los recursos y la asistencia necesarios para la formación con el fin de permitir al personal que desarrolle y mantenga la competencia y las capacidades requeridas.”

De esta forma, las sociedades tienen por extensión, sea o no exigible por la legislación, una responsabilidad clara en el desarrollo de procedimientos que permitan conservar y poner al día los conocimientos, habilidades y aptitudes de sus miembros, y podría haberse pensado en una responsabilidad compartida con los propios auditores, en el caso de que estos no cumpliesen sus obligaciones de formación continuada.

## **6.- A MODO DE CONCLUSIÓN**

Este trabajo ha pretendido mostrar, debidamente comentados, los recientes desarrollos en la formación para el acceso de los auditores y la formación profesional continuada que ha introducido la normativa derivada de la modificación de la Ley de Auditoría por la Ley 12/2010, desarrollada en el Reglamento de 2011 y en tres Resoluciones del ICAC de 2012 que versan, respectivamente, sobre cursos de formación teórica, sobre dispensa de la primera fase del examen y sobre formación continuada.

La modernización llevada a cabo no constituye ninguna novedad. Solo se ha adaptado a la normativa española lo contenido en la modificación de la VIII Directiva de derecho de sociedades de la UE promulgada en 2006.

Aunque no se han introducido cambios profundos en los mecanismos de acceso al Registro Oficial de Auditores de Cuentas, se han matizado y modernizado las exigencias, para ponerlas al día o bien detallar su contenido. En el caso de los cursos de formación teórica se han actualizado los contenidos, que se expresan en unidades propias del Espacio Europeo de Educación Superior (ECTS), ampliando la formación a normas internacionales de contabilidad y auditoría y dando entrada explícita a temas importantes como el control de calidad o las normas éticas y de independencia.

Aunque tanto Universidades como Corporaciones pueden organizar la formación, la dispensa de la fase teórica del examen de acceso solo puede conseguirse cursando las materias en grados y en posgrados universitarios homologados por el ICAC, por el grado

de exigencia y rigor que pueden suponer, al estar debidamente acreditados por las autoridades educativas de educación superior. No obstante, la normativa hace especial hincapié en la colaboración entre Universidades y Corporaciones en esta formación teórica, aprobando implícitamente la práctica mayoritaria hasta el momento.

En el caso de la formación práctica se ha establecido un régimen de horas mínimas, traducción del requisito tradicional de tres años de experiencia práctica, dos de ellos con auditor. Se tolera que una parte de la formación práctica con auditor sea anterior a la teórica, aunque este comportamiento no tenga demasiada justificación lógica o pedagógica. Para acreditar estos periodos de práctica, se establece claramente que los candidatos en fase de formación práctica deben ser objeto de declaración al ICAC por parte de los auditores “mentores” o sus firmas. No obstante, la puesta en práctica de estos requisitos será muy difícil si las Corporaciones profesionales no toman en serio su tarea de colaborar en la formación, controlando el desarrollo de la aplicación de los conocimientos a la práctica diaria y haciendo que se extiendan, como dice la normativa, a todas las fases y tareas de la auditoría.

La normativa aprobada consagra la convocatoria conjunta y única para el acceso, con independencia de la Corporación a través de la que se haga, así como el desarrollo de la fase práctica del examen, que no solo requiere la aplicación de conocimientos, sino el despliegue de habilidades y competencias adquiridas en la fase de formación práctica, entre las que se encuentran la resolución de conflictos éticos o la toma de decisiones en condiciones de incertidumbre o falta de tiempo.

Por primera vez se regula en detalle la formación profesional continuada: actividades que la componen, agentes de la misma y rendición periódica de la información sobre su cumplimiento, que de faltar es sancionable por el ICAC. Se ha tardado más de una década en implantar esta formación continuada, a pesar de que muchos auditores la venían haciendo por su convicción de que contribuía a mantener la calidad de su servicio.

En una época donde la labor del auditor está puesta en entredicho por su implicación en escándalos y fraudes financieros, toda mejora o contribución de la formación (ya sea teórica, práctica o continuada) puede ser un revulsivo para mejorar la percepción de l auditor sobre el interés público de su actividad profesional.

## 7. - BIBLIOGRAFÍA CITADA

AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION (AAA) y AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS (AICPA) (2012): The Pathways Commission on Higher Education: Charting a National Strategy for the Next Generation of Accountants. Disponible en

[[http://commons.aahq.org/files/0b14318188/Pathways\\_Commission\\_Final\\_Report\\_Complete.pdf](http://commons.aahq.org/files/0b14318188/Pathways_Commission_Final_Report_Complete.pdf)]

(Acceso el 3 de enero de 2012).

AMSTRONG, M.B.; J. E. KETZ; D. OWSEN (2003): “Ethics education in accounting: moving toward ethical motivation and ethical behavior”, *Journal of Accounting Education*, 21, pp. 1-16.

CONDOR LÓPEZ, V. (2012): “El papel de la Universidad en la formación de los Auditores”, *News REA - Noticiario del Registro de Economistas Auditores*, N° 11 marzo, pp. 7-8.

DELLAPORTAS, S.; B.JACKLING; PH. LEUNG; B.J. COOPER (2011): “Developing an ethics education framework for accounting”, *Journal of Business Ethics Education*, 8, pp. 63-82.

ESPINOSA PIKE, M. y ALDAZABAL ETXEBERRIA, M.E. (2010): Opinión de los profesores españoles sobre la incorporación de la ética en la formación de la profesión contable. XVIII Congreso de EBEN España “Teoría Superior de Stakeholder”. Bilbao 23-25 Junio. Disponible en [<http://www.eben-spain.org/docs/Papeles/XVIII/EspinosaAldazabal.pdf>] (acceso el 13 de enero de 2013).

FERRADA VERGARA, S.A.; V.M.R. VALENCIA POZO; G. SOTO VILLAREAL (s/a): “Contador Público Auditor: competencias actuales y formación entregada”, disponible en <http://es.scribd.com/doc/985165/HABILIDADES-Y-COMPETENCIAS-DEL-CONTADOR-PUBLICO-AUDITOR> (acceso 3 de enero de 2013).

GONZALO ANGULO, J.A. (1995): “Presentación: La auditoría. Una profesión en la encrucijada de los noventa”, *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, vol. XXXV núm. 84, abril- junio, pp. 595-629.

GONZALO ANGULO, J.A. y A.M. GARVEY (2005): In the aftermath of crisis: The post-Enron implications for Spanish university accounting educators. *European Accounting Review*, vol. 14 no. 2, pp. 349-359

GONZALO ANGULO, J.A. y A. LARRIBA DÍAZ-ZORITA (1997): “Formación de auditores en España: el acceso a la profesión y la formación continuada”, II Jornada de Trabajo sobre Auditoría Contable, Santander 6 de junio, pp. 11-50.

GONZALO ANGULO, J.A. y J. TUA PEREDA (1988) *Introducción a la Contabilidad Internacional* (Madrid: Instituto de Planificación Contable del Ministerio de Hacienda).

GUIRAL, A.; W. RODGERS; E. RUIZ; J.A. GONZALO (2010): “Ethical dilemmas in auditing: Dishonesty or unintentional bias? *Journal of Business Ethics*, 91(1) Issue 1 Supplement, pp. 151-166.

LIU CH.; L.J. YAO; N. HU (2012): “Improving ethics education in accounting: Lessons from Medicine and Law”, *Issues in Accounting Education*, 27(3), pp. 671-690.

LARRIBA D ÍAZ-ZORITA, A . (1997) : Algunas r eflexiones s obre ética, legalidad y deontología profesional. En el libro en homenaje al Profesor Manuel Mier Menes Ensayos sobre Auditoría (Madrid : Instituto de Auditores-Censores Jurados de Cuentas de España, pp. 209-244)

LARRIBA D ÍAZ-ZORITA, A . (2005) La f ormación de a uditores. P onencia en l a V Jornada de A uditoría, D epartamento de E conomía F inanciera y C ontabilidad I de l a Universidad Rey Juan Carlos y ASEPUC, celebrada en Madrid el 17 de junio de 2005, pp. 49 a 72.

MOUINCE, P.H.; D. S. MAULDIN; R.L. BRAUN (2004): “The i mportance o f r elevant practical ex perience a mong ac counting faculty: A n em pirical an alysis o f s tudent’s perceptions”, Issues in Accounting Education, 19(4), pp. 399-412.

PALÉS-ARGULLÓS , J .; M . NOLLA-DOMENJÓ ; ORIOL-BOSCH, A. y A. GUAL (2010): “Proceso de Bolonia ( I):Educación o rientada h acia c ompetencias”, E ducación Médica, 13 (3), pp. 127-135.

UNIÓN E UROPEA (2010) Libro V erde – Política de a uditoría: le cciones de u na c risis [COM(2010)561 f inal, Bruselas 13 de o c tubre de 2010] D isponible e n [ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0561:FIN:ES:PDF>] ( Acceso 4 de enero de 2012]

35

NOTA: las normas de auditoría citadas pueden encontrarse y descargarse de forma gratuita en las páginas web de sus emisores:

- ICAC: [www.icac.meh.es](http://www.icac.meh.es)
- IFAC : [www.ifac.org](http://www.ifac.org)





# EL USO DEL VÍDEO DIDÁCTICO EN CONTABILIDAD DE GESTIÓN

*THE USE OF THE EDUCATIONAL VIDEO IN MANAGEMENT ACCOUNTING*

---

Ibarrondo-Dávila, M. Pilar ([pdavila@ugr.es](mailto:pdavila@ugr.es))

Buendía-Carrillo, D. ([dbuendia@ugr.es](mailto:dbuendia@ugr.es))

*Universidad de Granada*

## RESUMEN

Esta comunicación presenta la experiencia obtenida a través del desarrollo de un *Proyecto de Innovación Docente* que nos fue concedido en la convocatoria que, en competencia abierta, realizó la Universidad de Granada en 2010. Dicho Proyecto tenía como finalidad la utilización de vídeos didácticos, elaborados con una estrategia docente especialmente diseñada para la enseñanza de las asignaturas de Contabilidad de Costes y de gestión, al objeto de acercar al alumnado y al profesorado participante a la práctica empresarial en materia de gestión, así como fomentar el pensamiento crítico y el debate, entre el alumnado, tras el visionado de los vídeos en clase.

Los resultados obtenidos a partir de las encuestas realizadas entre alumnado y profesorado participante han puesto de manifiesto que se han logrado la mayoría de los objetivos planteados, como el acercamiento a la práctica empresarial o el fomento del interés y la motivación en el estudio de la asignatura. No obstante, también se ha puesto de relieve la necesidad de reajustar la metodología docente, en relación al uso del vídeo en clase, al objeto de mejorar los resultados relativos al fomento del espíritu crítico y el debate o la discusión dirigida, posterior al visionado.

**PALABRAS CLAVE:** docencia y práctica empresarial, aprendizaje en contabilidad de gestión, innovación docente.

**JEL:** A22; M41

## **ABSTRACT**

This paper presents the experience obtained across the development of a Project of Educational Innovation that was granted to us in summons opened by the University of Granada in 2010. This Project took as a purpose the utilization of the educational video, elaborated with an educational strategy specially designed for the education of the subjects of Management Accounting, in order to bring the pupils and teachers over to the managerial practice, as well as to promote the critical thought and the debate, between the student body, after the viewed one of the videos in class.

The results obtained from the surveys realized between pupils and teachers have revealed that have achieved the majority of the raised aims, as the approximation to the managerial practice or the promotion of the interest and the motivation in the study of the subject. Nevertheless, also there has been emphasized the need to readjust the educational methodology, in relation to the use of the video in class, in order to improve the results relative to the promotion of the critical spirit and the debate or directed discussion.

**KEYWORDS:** Teaching and business practice, Management accounting learning, Educational Innovation.

## INTRODUCCIÓN

Como ya hemos puesto de manifiesto en otros trabajos (Ibarrondo, 2009a; Ibarrondo, 2009b e Ibarrondo, 2011), y de acuerdo con diversos estudios previos realizados<sup>1</sup>, la interrelación entre la teoría y la práctica contable resultan convenientes y necesarias. Por otro lado, estudios recientes a nivel internacional muestran que existen algunos desajustes entre docencia, investigación y práctica empresarial<sup>2</sup>.

En algunas disciplinas contables este acercamiento entre teoría y práctica resulta posible sin la necesidad de realizar visitas a la empresa. Tal podría ser el caso de asignaturas como Contabilidad Financiera, Análisis Contable o Auditoría, en las que, al disponer de información económico financiera pública de las empresas, ésta resulta accesible para los profesores y alumnos, a través de bases de datos privadas existentes en el mercado o, incluso, a través del propio Registro Mercantil, donde las empresas tienen la obligación de depositar sus Cuentas Anuales.

En cambio, las asignaturas de Contabilidad de Costes y de Gestión, al ocuparse de sistemas de información gestionados por y para usuarios internos de las empresas, no disponen de una base de datos real accesible para lograr el necesario vínculo entre la teoría y la práctica empresarial. A lo sumo, se pueden consultar algunas experiencias realizadas por ciertos investigadores y publicadas en forma de estudios de caso. Sin embargo, a nuestro juicio, el mejor camino posible para conciliar teoría y práctica en Contabilidad de Costes y de Gestión es el conocimiento directo de las prácticas contables internas aplicadas en las empresas, que sería posible por tres vías:

- a) Mediante charlas de profesionales vinculados al mundo de la empresa.
- b) A través de visitas guiadas a empresas de nuestro entorno.
- c) Mediante la elaboración de vídeos didácticos que simularan una visita guiada a la empresa, que podrían complementarse con charlas de los directivos de las empresas.

La concesión de Proyectos de Innovación Docente en convocatorias anteriores, nos ha permitido aplicar la segunda de las alternativas mencionadas, es decir, mediante visitas a las empresas hemos acercado a la práctica empresarial los temas específicos abordados en la asignatura, complementando la propia visita con charlas-coloquio en el seno de las empresas entre los profesionales, los alumnos y los profesores.

No obstante, el elevado número de alumnos matriculados en las asignaturas troncales de Costes y de Gestión, nos ha impedido abrir las visitas guiadas a las empresas a todos ellos,

---

<sup>1</sup> Puede consultarse al respecto: García Benau et al., 1996; García Benau, 1997; Tua, 1992; y Blanco Dopico y Aibar, 2001; o Escobar y Lobo, 2000, entre otros.

<sup>2</sup> Puede consultarse al respecto: Cable *et al.* (2009); Baldvinsdottir *et al.* (2010); o Tan *et al.* (2004), entre otros.

por lo que, sólo hemos podido aplicar esta metodología docente en asignaturas optativas, en las que el número de alumnos matriculados resulta significativamente inferior. A pesar de ello, la práctica docente de realizar visitas a empresas está limitada a un reducido número de alumnos, por lo que sólo aquéllos que voluntariamente han participado en la realización de un trabajo tutorizado durante el curso, han podido acceder a visitas organizadas.

Conscientes de la importancia de lograr un acercamiento entre la práctica empresarial y la docencia en Contabilidad de Costes y de Gestión, el Proyecto de Innovación Docente cuya experiencia presentamos ha pretendido aplicar la tercera de las vías comentadas, es decir, la elaboración de vídeos didácticos que simulen visitas guiadas a empresas, adaptados a los temas abordados en las asignaturas troncales de Contabilidad de Costes y de Gestión. La elaboración de una colección de vídeos será de gran utilidad para la docencia en estas materias en los nuevos Títulos de Grado, y posibilitará a los alumnos la obtención de un conocimiento de primera mano de los procesos de transformación de las empresas, así como la comprensión de las relaciones causa-efecto que se desprenden de dichos procesos, para la aplicación de los distintos Sistemas de Cálculo de Costes.

Para ello, a partir de la experiencia obtenida en las visitas realizadas a empresas en cursos anteriores, hemos diseñado la colección de vídeos titulada: *HEFAGRA: TECNOLOGÍA ROBÓTICA PARA LA DISTRIBUCIÓN FARMACÉUTICA*. El diseño de esta colección de vídeos, como material docente, mediante el establecimiento previo de una estrategia didáctica adecuada, ha permitido adaptar los vídeos a las necesidades de la docencia propia de las asignaturas de Contabilidad de costes y de gestión.

4

---

## **1. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE**

El proyecto de innovación docente desarrollado, bajo el título *El vídeo didáctico en Contabilidad de Gestión como vínculo con la práctica empresarial*, persigue establecer un puente de enlace entre la docencia de las asignaturas de Contabilidad de Costes y de Gestión y la práctica empresarial, mediante la elaboración de vídeos didácticos que simulen visitas guiadas a diversas empresas de nuestro entorno, a través de los cuales los alumnos tendrán la oportunidad de contrastar la aplicabilidad y utilidad práctica de los sistemas de gestión analizados en clase. Para ello se ha llevado a cabo la metodología que se expone a continuación.

## 1.1. Metodología para la elaboración del vídeo didáctico

La elaboración del vídeo didáctico exige, en primer lugar, delimitar los objetivos perseguidos con su uso<sup>3</sup>. Para ello, los profesores implicados en cada una de las asignaturas se han reunido para definir, sobre las necesidades detectadas por cada uno de ellos, los temas que podrían ser transmitidos a través del vídeo didáctico.

Una vez delimitados los temas, contactamos con aquellas empresas de nuestro entorno, cuyas características y proceso productivo se adecúan mejor a los temas abordados en clase.

Para la grabación del material audiovisual, recurrimos a una empresa especialista, a la que, previamente, entregamos un *guión técnico* sobre el que se desarrollaría el vídeo.

Posteriormente, revisamos las pruebas preliminares del material audiovisual y contrastamos su utilidad en clase, al objeto de detectar todas las mejoras posibles antes de concluir la edición del vídeo. Finalmente, el material audiovisual obtenido se publicó en el Repositorio Institucional de la Universidad de Granada, bajo licencia Creative Commons (<http://hdl.handle.net/10481/6764>).

## 1.2. Metodología para el uso del vídeo didáctico

Los vídeos didácticos obtenidos nos han permitido establecer un puente de enlace entre la docencia en Contabilidad de Costes y de Gestión y su aplicación práctica en el mundo empresarial. Además, con el visionado de los vídeos perseguimos la aplicación de una metodología docente basada en el desarrollo de competencias, tales como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la presentación eficaz de las ideas, entre otras.

En algunos temas tratamos de fomentar el pensamiento crítico mediante la siguiente metodología:

- Debate sobre el proceso productivo de la empresa mostrado en el vídeo, sobre las relaciones que se pueden observar entre los factores productivos utilizados, las actividades desarrolladas y los productos obtenidos.
- Formulación de preguntas abiertas sobre la problemática tratada en cada tema y su relación con la práctica empresarial mostrada en el vídeo.
- Juegos de rol, en el que se pide a los alumnos que asuman el rol de *controller* de la empresa, al objeto de que proponga modelos de cálculo de costes y elaboración de informes para la gestión, dirigidos a potenciales usuarios internos.

---

<sup>3</sup> En un trabajo previo (Ibarrondo y Buendía, 2011) mostramos el proceso seguido en la elaboración del vídeo educativo para las asignaturas de Contabilidad de Costes y de Gestión.

- Reflexión e informe escrito por parte de los alumnos, con las argumentaciones sobre su punto de vista personal sobre el tema tratado, en el que deben quedar reflejados sus juicios de valor.

En otras temáticas, resulta más apropiado promover la creatividad, para lo cual llevamos a cabo la siguiente metodología:

- Tormenta de ideas: sobre un tema concreto relacionado con el visionado del vídeo, se solicita la opinión de los alumnos, sin valorarlas ni discutir las, escribiéndolas en la pizarra a la vista de todos.
- Revisión de teorías clásicas de cálculo de costes. Elegido un tema del programa y en relación al visionado del vídeo, se exponen las teorías más asentadas en el cálculo y gestión de costes y se exploran alternativas posibles que pudieran mejorar la información para la gestión.

En relación a la comunicación y la presentación eficaz de las ideas, aplicamos la siguiente metodología:

- A lo largo del curso, los alumnos tienen la oportunidad de exponer en clase alguno de los informes que hayan realizado, en relación a la temática tratada en el vídeo didáctico. Tras su presentación, el profesor les entrega una evaluación acerca de su actuación en relación a la argumentación utilizada, su propuesta, la expresión corporal, la coherencia de la exposición..., así como en relación al volumen, tono, dicción, fluidez, pausas y ritmo en su presentación.

En los debates que se generan en clase, los alumnos que no expresen sus ideas de manera clara y fundada, tienen una segunda oportunidad para que reflexionen sobre las ideas y la forma de transmitir las, ofreciéndoles una guía a través de preguntas aclaratorias, de manera que tras su exposición quede clara su postura y fundamentos.

### **3. OBJETIVOS**

Al objeto de establecer vínculos entre la docencia, la investigación y la práctica contable empresarial mediante los vídeos que se elaboren, así como para proporcionar a los alumnos habilidades y destrezas que les capaciten para su formación continua y para el ejercicio de su actividad profesional, el Proyecto que se presenta persigue los siguientes objetivos:

- Mejorar el conocimiento de las técnicas de gestión empresarial de los profesores y alumnos, mediante el acercamiento a la práctica empresarial de los temas abordados en clase.
- Contribuir a generar un espíritu crítico y creativo en los alumnos, mediante la discusión dirigida en torno al visionado de los vídeos y su relación con los temas abordados en clase.

- Motivar a los alumnos, a través de la asunción del rol de *controller* de una empresa y la elaboración de informes para la gestión, centrados en la realidad mostrada a través de los vídeos.
- Fomentar la interrelación entre profesores y profesionales (directivos, gestores de información contable, ...).
- Procurar un acercamiento entre los problemas que se producen en la práctica contable empresarial y las soluciones que se proponen desde la teoría contable.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. Resultados del Proyecto**

Como resultado tangible del Proyecto destacamos el material didáctico audiovisual obtenido, que será de utilidad para futuros cursos académicos, no sólo para las asignaturas de Contabilidad de Gestión, sino también para otras asignaturas afines, pertenecientes incluso a distintos Departamentos universitarios, como lo demuestran las estadísticas de acceso al enlace de la colección de vídeos en el Repositorio de la Universidad de Granada. Asimismo, los casos prácticos elaborados a partir de las empresas objeto de los vídeos generados serán de máxima utilidad también para la docencia de las asignaturas afectadas en los próximos cursos académicos.

Como resultado intangible, el profesorado participante ha tenido la oportunidad de acercarse a los problemas concretos que se presentan en las empresas grabadas, y establecer vínculos directos con el mundo de la empresa, lo que sin duda tendrá repercusiones muy positivas para el desarrollo futuro de la docencia y la investigación.

### **4.2. Resultados de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes**

La evaluación realizada por parte de los profesores, sobre el tema que trataba el vídeo utilizado en clase, con posterioridad a su visionado, ha puesto de manifiesto, a través de la nota media alcanzada en clase, una notable asimilación de los conceptos abordados en ese tema. En concreto, durante el curso 2011-12, la calificación media para el grupo A en el tema 5, sobre el que versaba el vídeo, ascendió a 7,7 sobre 10 y para el grupo B se situó en 7,4. Sin embargo, la calificación media global de la asignatura para el grupo A se situó en 6,8 y en 6,7 para el grupo B.

### **4.3. Resultados de la evaluación interna**

Resulta destacable la satisfacción experimentada por los profesores que han colaborado en el desarrollo del Proyecto de Innovación Docente, fundamentalmente, por los resultados obtenidos en el trabajo realizado por los alumnos participantes.

Mediante reuniones periódicas, los profesores participantes han manifestado su opinión sobre distintos aspectos del Proyecto y su aplicación en el desarrollo de nuestras clases. Esto nos ha permitido realizar una mejora continua, tratando de reconducir las debilidades observadas hacia la consecución de los objetivos planteados.

Además, al final de la experiencia, se ha realizado una encuesta a los profesores participantes, donde se aprecia la alta valoración que los profesores otorgan a la experiencia del PID, en función del grado de consecución de los objetivos inicialmente planteados con el Proyecto.

#### **4.4. Resultados de la evaluación externa**

Durante los cursos académicos 2010-2011 y 2011-2012 se ha utilizado la colección de vídeos didácticos, *HEFAGRA: TECNOLOGÍA ROBÓTICA PARA LA DISTRIBUCIÓN FARMACÉUTICA*, para la docencia de diversos temas de la asignatura optativa de LADE, Contabilidad de gestión. La metodología utilizada para el visionado y uso de los vídeos ha sido diseñada siguiendo la estrategia docente planificada previamente, en la fase de producción de los vídeos.

Al objeto de conocer el grado de consecución de los objetivos establecidos, hemos realizado una encuesta entre los alumnos participantes en los dos cursos académicos mencionados. De la muestra obtenida el 43,3 % de los alumnos pertenece al curso académico 2010-2012 y el 56,7 % restante al curso 2011-2012. El perfil del alumnado presenta las siguientes características:

- La edad media se sitúa en 22,15 años, con una desviación típica de 1,98 y un rango comprendido entre 20 y 30 años.
- La distribución por género muestra que el 33 % son hombres y el 67 % mujeres.
- La calificación media del expediente alcanza 6.8 puntos, con una desviación típica de 1.23, el 98 % de los alumnos se han matriculado una sola vez en la asignatura y tan sólo el 8 % manifiesta que estudia a la vez que trabaja.
- El nivel de asistencia a clase supera el 80 % en el 88.5 % de los casos y el grado de interés manifestado por la asignatura resulta bastante o muy elevado en el 75.6 % del alumnado.

La tabla 1 muestra las medias y desviaciones típicas para cada una de las variables contempladas en el análisis estadístico descriptivo. En relación al grado de consecución de los objetivos marcados con el desarrollo del proyecto, destacamos los siguientes resultados, sobre una valoración máxima de 5 puntos:



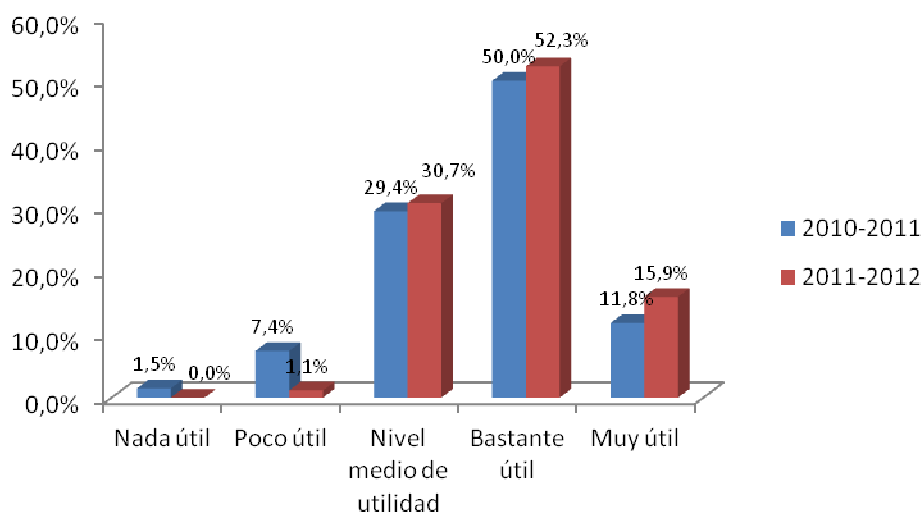
1. El incremento medio del interés por los temas tratados, manifestado por los alumnos, a partir del visionado del vídeo, ha sido de 3,63, para el curso 2010-2011 y 3,83 para el curso 2011-2012.
2. De acuerdo con la opinión de los alumnos, la mejora en la asimilación de los conceptos tratados, que ha producido el visionado del vídeo, ha obtenido una valoración media de 3,56 para el curso 2010-11 y 4,03 para el curso 2011-12.
3. La valoración media del acercamiento a la práctica empresarial logrado con el vídeo asciende a 4,13, para el curso 2010-2011, y 4,24, para el curso 2011-2012.
4. La comprensión y aprendizaje de las prácticas de Contabilidad de gestión de las empresas a partir del vídeo ha sido valorado en 3,78, por el alumnado del curso 2010-2011, y en 4,08 por el del curso 2011-2012.
5. La valoración de la motivación para el estudio del tema abordado, a través del vídeo, ha ascendido a 3,80, para el curso 2010-2011, y 3,54, para el curso 2011-2012.
6. La utilidad media de colgar el vídeo en el Repositorio Institucional de la Universidad de Granada, para el trabajo autónomo del alumno, ha sido de 3,28, para el curso 2010-2011, y 3,53, para el curso 2011-2012.
7. En la valoración media del fomento del espíritu crítico y del incentivo para participar en el debate posterior al visionado del vídeo, es donde se observa una mayor limitación. En efecto, para el curso 2010-2011, la valoración media para el fomento del pensamiento crítico asciende a 2,72 y del incentivo para la participación en el debate a 2,14; frente a una valoración media de 2,95 y 2,55, respectivamente, para el curso 2011-2012. Este hecho nos debe hacer reflexionar sobre la metodología utilizada para el debate y la discusión dirigida realizados en clase, con posterioridad al visionado del vídeo, al objeto de mejorar estos aspectos.
8. Finalmente, la valoración global media del vídeo didáctico como herramienta docente ha sido de 3,76, para el curso 2010-2011, y de 3,93, para el curso 2011-2012.

**Tabla 1: Media y desviación típica de las variables**

	Curso 2010-11		Curso 2011-12	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica
Incremento interés	3,63	0,845	3,83	0,698
Asimilación de conceptos	3,56	0,853	4,03	0,702
Acercamiento a la realidad	4,13	0,751	4,24	0,695
Comprensión prácticas empresariales	3,78	0,861	4,08	0,861
Motivación al estudio	3,80	0,763	3,54	0,780
Utilidad para el aprendizaje autónomo	3,28	1,077	3,53	0,938
Fomento del pensamiento crítico	2,72	0,983	2,95	0,946
Incentivo a participar en el debate	2,14	0,870	2,55	0,946
Utilidad global del vídeo	3,76	0,626	3,93	0,603

El análisis de la distribución de frecuencias nos permite observar como se ha formado la puntuación mencionada, tal como se muestra en los gráficos de barras que siguen. Así, el gráfico 1 nos muestra como 61,8 % de los alumnos participantes en el curso 2010-11 y el 68,2 % de los correspondientes al curso 2011-12 consideran bastante o muy útil el visionado del vídeo para incrementar su interés por el tema abordado.

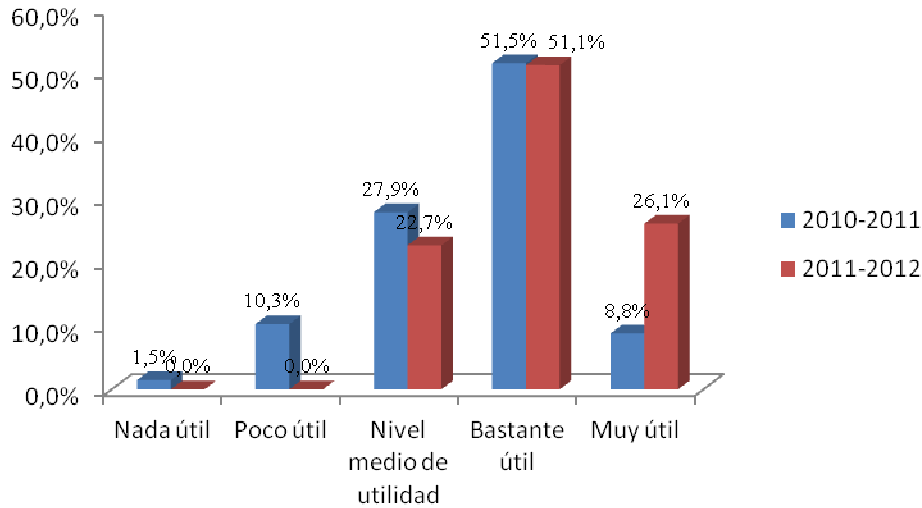
10

**Gráfico 1: Incremento de interés por el tema abordado en el vídeo**

Asimismo, en el gráfico 2 se observa que algo más del 60 por 100 de los alumnos del curso académico 2010-11 y del 77 por 100 de los alumnos del curso 2011-12 opinan que el vídeo

les ha resultado bastante o muy útil para la asimilación de los conceptos abordados en el mismo.

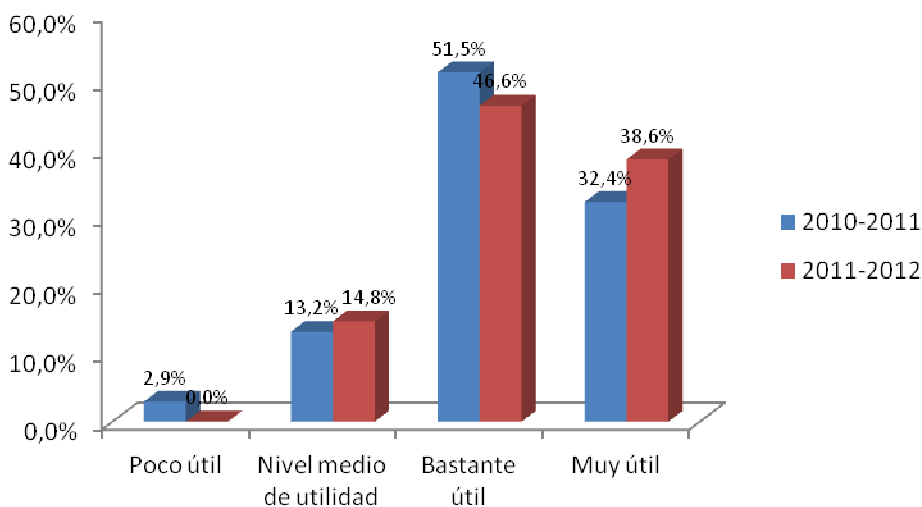
**Gráfico 2: Asimilación de los conceptos abordados en el vídeo**

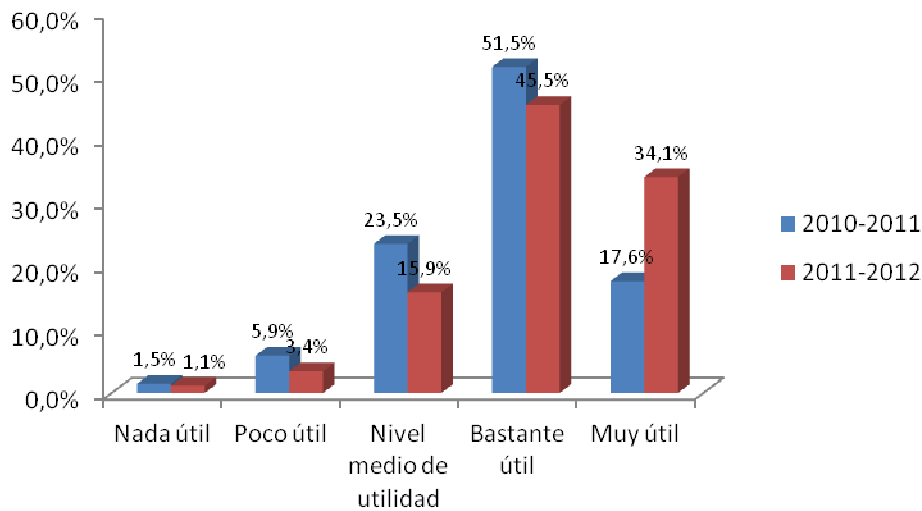


Los gráficos 3 y 4 muestran la utilidad del vídeo para acercar los temas tratados en clase a la realidad empresarial, en el primer caso, y su utilidad para mejorar la comprensión de las prácticas de gestión en las empresas, en el segundo. En ellos se observa el elevado grado de utilidad que los alumnos otorgan a ambas cuestiones. Así, el 83,9 por 100 del alumnado del curso 2010-11 y el 85,2 por 100 del correspondiente al curso 2011-12 valoran como bastante o muy útil el vídeo para acercar la materia de la asignatura a la realidad empresarial. Además, cerca del 70 por 100 en el curso 2010-11 y del 80 por 100 en el curso 2011-12 consideran bastante o muy útil el vídeo para mejorar su comprensión en relación a los temas tratados en el mismo.

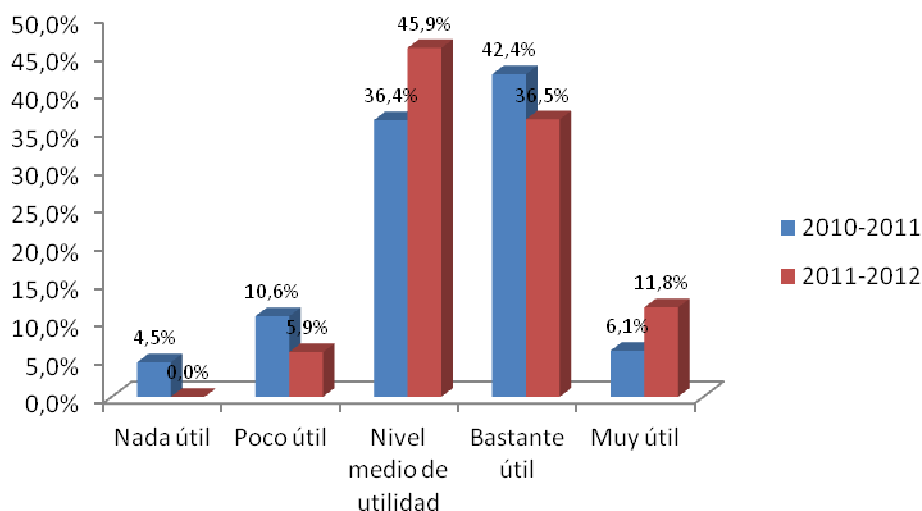
11

**Gráfico 3: Grado de acercamiento a la realidad empresarial**

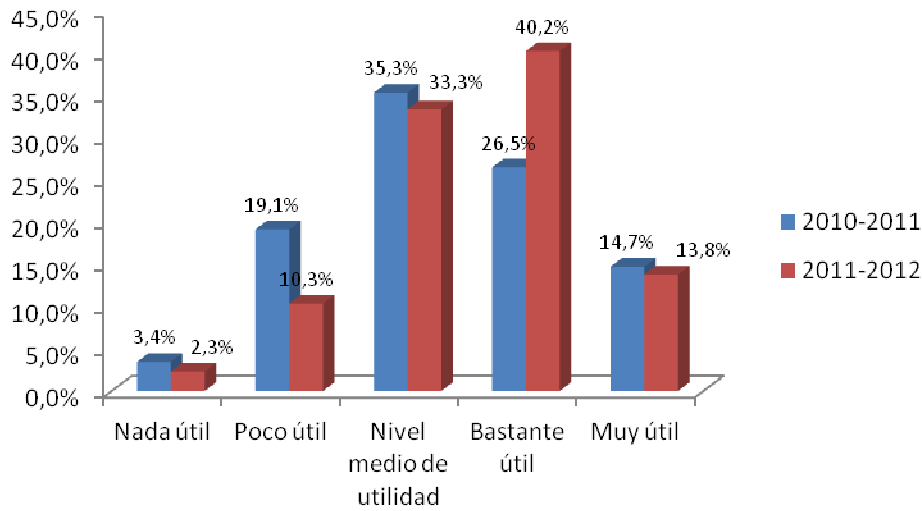


**Gráfico 4: Comprensión de las prácticas de gestión empresariales**

Por su parte, los gráficos 5 y 6 muestran la valoración de los alumnos de ambos cursos académicos sobre la influencia que el vídeo ha tenido en la mejora de su motivación en el estudio del tema abordado y de su aprendizaje autónomo, respectivamente. En este sentido, se observa que algo más del 48 por 100 de los alumnos de ambos cursos académicos manifiestan que el vídeo les ha resultado de bastante o mucha utilidad para el fomento de su motivación en el estudio del tema abordado en el mismo. Asimismo, la utilidad otorgada al vídeo en relación al aprendizaje autónomo alcanza el 41,2 por 100 en el curso académico 2010-11 para aquellos alumnos que lo consideran bastante o muy útil, porcentaje que se eleva hasta el 54 por 100 para los alumnos del curso 2011-12.

**Gráfico 5: Incremento de la motivación en el estudio**

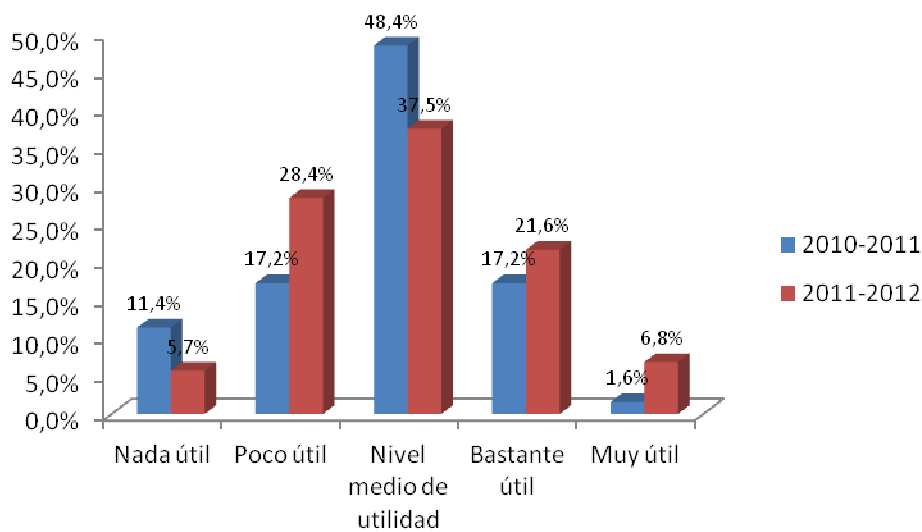
**Gráfico 6: Utilidad para el aprendizaje autónomo**

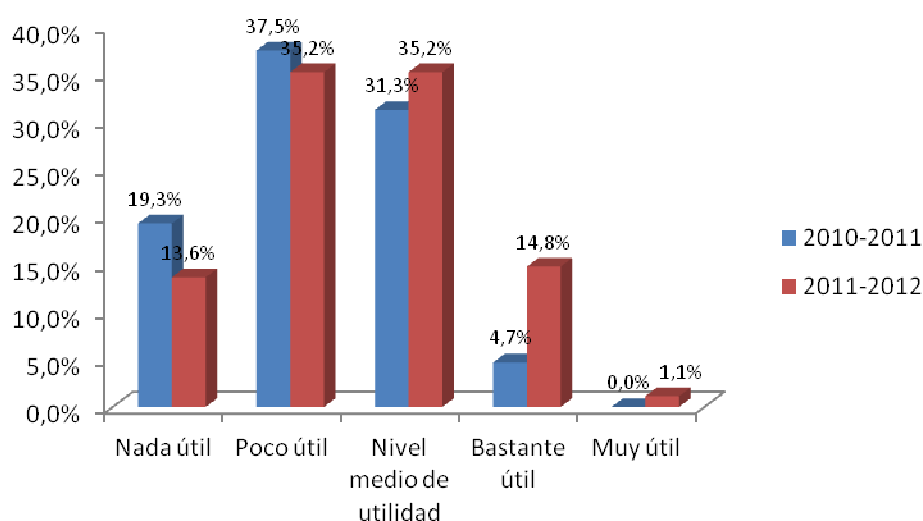


Los gráficos 7 y 8 presentan la puntuación otorgada a las variables “Fomento del pensamiento crítico en el debate posterior” y “Fomento de la participación en el debate posterior”, respectivamente. En ellos se observa que la puntuación de bastante o muy útil resulta en ambos casos muy reducida. Así, menos del 20 por 100 de los alumnos del primer curso académico le otorgan dicha puntuación al fomento del pensamiento crítico, porcentaje que se eleva ligeramente al 28 por 100 en el segundo curso considerado. En relación a la contribución del vídeo al fomento de la participación en el debate posterior generado en clase, la valoración es aún más baja (4,7 por 100 en el curso 2010-11 y 16,9 por 100 en el curso 2011-12).

13

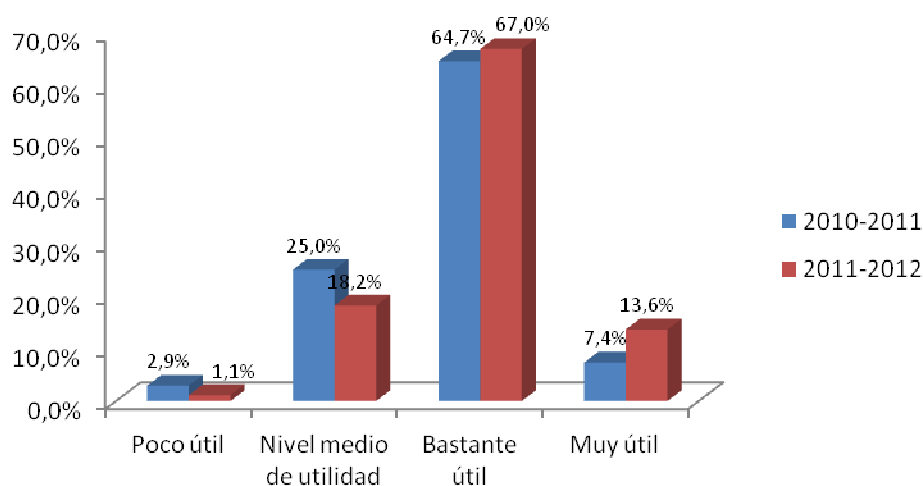
**Gráfico 7: Fomento del pensamiento crítico en el debate posterior**



**Gráfico 8: Fomento de la participación en el debate posterior**

Por último, el gráfico 9 muestra la valoración que los alumnos otorgan a la utilidad global del vídeo como herramienta docente en las materias de Contabilidad de gestión. En el mismo se observa que el 72,1 por 100 de los alumnos del curso 2010-11 y el 80,6 por 100 de los correspondientes al curso 2011-12 conceden una valoración de bastante o muy útil al vídeo como herramienta docente, de lo que se desprende un elevado grado de satisfacción general con su utilización en clase.

14

**Gráfico 9: Valoración global del vídeo como herramienta docente**

## **5. VALORACIÓN GLOBAL**

La experiencia llevada a cabo a través de la utilización del vídeo en la asignatura Contabilidad de gestión y el análisis de los resultados obtenidos, nos ha permitido realizar una valoración global en la que planteamos los puntos fuertes y débiles encontrados, así como las posibilidades de mejora detectadas.

### **5.1. Puntos fuertes**

1. Interacción con los directivos de las empresas por parte del profesorado.
2. Acercamiento a los problemas reales empresariales.
3. Contribución al desarrollo de ciertas habilidades, capacidades y competencias profesionales de los alumnos
4. Material audiovisual generado de gran utilidad, también para asignaturas de otras áreas de conocimiento

### **5.2. Puntos débiles**

1. Si, finalmente, el número de alumnos en los GRADOS es elevado, la aplicación de la estrategia didáctica que acompaña a la elaboración del vídeo, como material docente, no permitirá el logro de los objetivos marcados inicialmente.
2. Incremento considerable del tiempo dedicado por el profesor a la docencia.

### **5.3. Posibilidades de mejora**

1. Mejorar la ratio alumnos/profesor por clase.
2. Indagar en la aplicación de metodologías activas para favorecer la participación en el debate generado en clase tras el visionado del vídeo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baldvinsdottira, G.; Mitchell, F. & Norreklit, H (2010): “Issues in the relationship between theory and practice in management accounting”, *Management Accounting Research*, num. 21, pp. 79-82.

Blanco Dopico, M.I. (2007): “Contabilidad de gestión. Tópicos y agenda de investigación”, *Revista de Estudios Politécnicos*, vol. IV, num. 7, pp. 41-88.

Blanco Dopico, M.I. y Aibar, B. (2001): “La saga fuga de la Contabilidad de gestión o los gozos y las sombras de su investigación en España”. *VII Congreso del Instituto Internacional de Costos y II Congreso de ACODI*, León, 4-6 Julio.

Cable (2009): “Teaching Future Management Accountants”, *Management Accounting Quarterly*, vol. 10, num 4, Summer, pp.44-50.

Escobar, B. y Lobo, A. (2000): “Docencia, investigación y práctica de la Contabilidad de gestión”. *Partida Doble*, Julio-Agosto, pp. 58-65.

García Benau, M.A. (1997): “Algunas consideraciones internacionales sobre la controversia entre teoría y práctica contable”. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, núm. 90, Enero-Marzo, pp. 263-279.

García Benau, M.A.; Gandía, J.L. y Vico, A. (1996): *Relación entre teoría y práctica contable: una análisis de la situación en España*. AECA, Madrid.

Ibarrondo, P. (2009a): “Innovación docente en contabilidad de gestión”. Congreso Internacional de Innovación: *Presente y Futuro en la Docencia Universitaria*, Universidad de Huelva, Huelva.

Ibarrondo, P. (2009b): “Práctica empresarial y docencia en contabilidad de gestión”. *1ª Jornadas Andaluzas de Innovación Docente Universitaria*. AGAE, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y Universidad de Córdoba, Córdoba.

Ibarrondo, P. (2011): “Práctica empresarial y desarrollo de habilidades en el aprendizaje de Contabilidad de gestión”. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, núm. 2, pp. 35-50.

Ibarrondo, P. (2010): Docencia y Práctica Empresarial: HEFAGRA: Tecnología robótica para la distribución farmacéutica. Vídeo Didáctico. <http://hdl.handle.net/10481/6764>.

Ibarrondo, P. y Buendía, D. (2011): “El vídeo didáctico en Contabilidad de gestión como vínculo con la práctica empresarial”. *III Workshop de Dirección Estratégica*. ACEDE- Sección de Estrategia, Granada.

Tan, L. M.; Fowler, M.B. & Hawkes, L. (2004): “Management accounting curricula: striking a balance between the views of educators and practitioners” *Accounting Education*, num. 13 (1), March, pp. 51–67.

Tua, J. (1992): “La investigación en Contabilidad, una reflexión personal”, *Técnica Contable*, pp. 585-608.



# LA OFERTA DE ASIGNATURAS DE RSC EN LAS TITULACIONES DE FINANZAS Y CONTABILIDAD: ANÁLISIS COMPARATIVO CON EL ÁMBITO DE LA GESTIÓN DE ORGANIZACIONES

---

Larrán Jorge, Manuel ([manuel.larran@uca.es](mailto:manuel.larran@uca.es))  
Andrades Peña, Francisco Javier ([javier.andrades@uca.es](mailto:javier.andrades@uca.es))  
*Universidad de Cádiz*

## RESUMEN

La crisis actual, el crecimiento insostenible o los escándalos financieros exigen una reflexión sobre el papel que deben desempeñar las universidades en la formación de profesionales, particularmente de aquéllos que tienen que administrar y gestionar empresas. En este sentido, existe una percepción de que la formación en valores éticos y en una conducta socialmente responsable de estos profesionales es insuficiente (Setó-Pamies, Domingo-Vernis y Rabassa-Figueras, 2011). Es por ello que el objetivo del presente trabajo es analizar si existen diferencias significativas en la oferta de asignaturas de RSC entre las titulaciones de grado y postgrado de finanzas y contabilidad y el resto de titulaciones relacionadas con la gestión de organizaciones ofertadas por las universidades españolas durante el curso académico 2011/2012. Los resultados ponen de manifiesto que las titulaciones de grado y postgrado en el área de las finanzas y la contabilidad ofertan en mayor medida que el resto de titulaciones relacionadas con la gestión de organizaciones asignaturas de responsabilidad social y ética empresarial mientras que se ha podido observar la escasa presencia de asignaturas de sostenibilidad medioambiental desde una perspectiva contable y/o financiera. Adicionalmente se observa la influencia de la naturaleza pública/privada de las universidades españolas en la mayor o menor oferta de asignaturas de responsabilidad social, ética y/o sostenibilidad medioambiental.

**PALABRAS CLAVE:** Responsabilidad social corporativa (M14), Espacio Europeo de Educación Superior (I23), finanzas y contabilidad (M41), gestión de organizaciones (M21), regresión logística (C32).

## INTRODUCCIÓN

En la práctica contemporánea, la responsabilidad social corporativa (RSC) se concibe como un tema de relevancia a nivel empresarial, en la medida que la perspectiva basada en la maximización de beneficios no representa la única misión de las empresas, sino que su logro está limitado por la consecución de otros objetivos, ya sean de índole social, ético o medioambiental (Carroll, 1999; Foro de Expertos de Responsabilidad Social Empresarial, 2005). De hecho, la importancia de la RSC para la supervivencia y crecimiento de las empresas es una cuestión que está calando cada vez más en el ámbito de los negocios (Freeman, 1984; Carroll y Buchholtz, 2003).

Sobre este particular, el desarrollo de prácticas contables fraudulentas ha propiciado que últimamente se hayan generado diversos escándalos de naturaleza financiera y/o contable. Fracasos empresariales como Enron o Parmalat, el reciente caso Bárcenas o la reestructuración de los sistemas financieros de los principales países europeos impulsan que cada vez se reflexione más sobre el papel que debieran asumir las universidades con relación a la formación aportada a aquellos estudiantes de titulaciones fundamentalmente relacionadas con la gestión de las organizaciones, en general, y en particular, con las finanzas y la contabilidad (Christensen, Peirce, Hartman, Hoffman y Carrier, 2007; Navarro, 2008; Rundle-Thiele y Wymer, 2010; Setó-Pamies, Domingo-Vernis y Rabassa-Figueras, 2011).

Aún así, existe una falta generalizada de estudios empíricos previos que proporcionen evidencia en este particular, tanto en el ámbito de la educación superior europea como en España. De hecho, la mayor parte de la literatura revisada está basada en experiencias concretas de universidades y/o estudios de naturaleza descriptiva que analizan la presencia de asignaturas de RSC en titulaciones relacionadas con la gestión de empresas (Strongfellow, Ennis, Brennan y Harper, 2006; Fernández y Bajo, 2010), así como en encuestas y/o cuestionarios dirigidos a profesores y directivos universitarios pertenecientes a facultades de economía y empresa para conocer su opinión sobre la importancia de la formación universitaria en valores sociales, éticos y/o medioambientales (Christensen *et al.*, 2007; Navarro, 2008; Espinosa y Aldazabal, 2010).

Soportado en los anteriores argumentos, el presente trabajo tiene como principal finalidad analizar la existencia de diferencias significativas en la oferta de asignaturas de RSC entre los planes de estudios de las titulaciones de grado y postgrado de finanzas y contabilidad en comparación con el resto de titulaciones relacionadas con la gestión de las organizaciones ofertadas por las universidades españolas durante el curso académico 2011/2012. En relación con lo anterior se intentará discriminar la posible influencia de la naturaleza pública/privada de las universidades españolas en este particular.

## ANÁLISIS DE LA LITERATURA PREVIA

El debate sobre la incorporación de la RSC en titulaciones relacionadas con la economía y la empresa no es una cuestión precisamente reciente, ya que se tiene evidencia de su incorporación a los estudios universitarios en los años 70, concretamente en Estados Unidos (Melé, 2008). Ceulemans y De Prins (2010) señalan que la incorporación de la RSC en los planes de estudios de las titulaciones relacionadas con la economía y la empresa es de extrema necesidad en la medida que éstos serán los futuros directivos de las principales organizaciones empresariales. A este respecto es importante que los estudiantes adquieran suficientes conocimientos en el ámbito de la RSC para que sean capaces de integrarlos en el futuro en la estrategia empresarial, las finanzas o el marketing (Stubbs y Cocklin, 2008).

Conceptualmente, el término de RSC se desarrolla inicialmente en los años 50, cuando Howard Bowen (1953), a raíz de su libro *Social Responsibilities of the Businessman* define este concepto como aquellas obligaciones que tienen los empresarios de impulsar políticas corporativas que les permitan tomar decisiones o seguir líneas de acción de acuerdo a las expectativas de la sociedad. Johnson (1971; p. 50) estipula que una *“empresa socialmente responsable es aquella cuyo personal directivo busca el equilibrio entre múltiples intereses. En lugar de potenciar la obtención de grandes beneficios para sus accionistas, una empresa responsable también debe tener en cuenta a los empleados, proveedores, distribuidores o la comunidad local”*. Más recientemente, y en el seno del Foro de Expertos de RSC (2005) se concluye que *“la responsabilidad social de las empresas implica, además del cumplimiento estricto de las obligaciones legales vigentes, la integración voluntaria en su gobierno, gestión y estrategia de políticas y procedimientos, de las preocupaciones sociales, laborales, medioambientales y de respeto a los derechos humanos que surgen de la relación y el diálogo transparentes con sus grupos de interés, responsabilizándose así de las consecuencias y los impactos que se derivan de sus acciones”*.

En este marco, la mayor parte de la literatura, a la hora de analizar la oferta de asignaturas de RSC, no distingue entre los tópicos de ética empresarial y responsabilidad social, en la medida que se analizan en conjunto dada la estrecha conexión entre ambos conceptos (Fisher, 2004; Ceulemans, De Prins, Cappunys y Coninck, 2011). De hecho, son múltiples las definiciones que enfatizan la ética empresarial como una dimensión de la RSC (Carroll, 1991; Foro de Expertos de RSC, 2005). Sin embargo, hay que resaltar que ambos conceptos no tienen el mismo significado. Epstein (1987) propone que los conceptos de responsabilidad social y ética empresarial pueden configurarse como términos superpuestos que comparten características conceptuales. En particular, el autor argumenta que la idea central del concepto de ética empresarial reside en la reflexión moral respecto a la conducta empresarial, mientras que la responsabilidad social es una consecuencia específica de la acción empresarial que conlleva responsabilidades económicas, sociales, ecológicas y culturales. En esta misma línea, autores como Carroll (1991), Valentine y

Fleischman (2008) o Popa (2010) determinan que la responsabilidad social hace referencia a las expectativas económicas, legales, éticas y filantrópicas que la sociedad tiene sobre las empresas en un momento determinado, mientras que la ética empresarial puede ser definido como el estudio crítico y estructurado de cómo la gente y las instituciones deben comportarse en el contexto de los negocios (MacDonald, 2010).

Por otra parte, si se centra la atención en la dimensión medioambiental, Carroll (1994) identificó que las cuestiones ambientales eran uno de los principales temas relacionados con la responsabilidad social de las organizaciones. Desde esta perspectiva, Dahlsrud (2008) realizó un análisis de contenidos de las diferentes definiciones de RSC, encontrando que la dimensión medioambiental no se configuraba como uno de los enfoques más significativos para la concepción de dicho término. La razón que justifica lo anterior se relaciona con el hecho de que la mayoría de las definiciones diferencian los términos de “responsabilidad social corporativa” y responsabilidad medioambiental” (World Business Council for Sustainable Development, 2000). No obstante, cuando la RSC se define con un mayor grado de detalle, se puede concluir claramente que la dimensión medioambiental es una las principales perspectivas de dicho término (Dahlsrud, 2008). En particular, Morelli (2011: p. 24) entiende por sostenibilidad medioambiental *“la necesidad de satisfacer las necesidades de las generaciones actuales y futuras sin comprometer la salud de los ecosistemas que los proporcionan... y más específicamente, como una condición de equilibrio, resistencia e interconexión que permite a la sociedad satisfacer sus necesidades mientras no se supere la capacidad de los ecosistemas que permitan continuar regenerando los servicios necesarios que satisfagan esas necesidades”*.

Sobre la base de los argumentos anteriores se ha estimado oportuno centrar la presente investigación en analizar de forma diferenciada la oferta de asignaturas de RSC con base en la ética, la responsabilidad social y la sostenibilidad medioambiental.

Para explicar la contribución de la literatura revisada en este particular, la Tabla 1 nos ofrece, desde un enfoque global, una muestra significativa de aquellos trabajos que, en los últimos 10 años, han analizado la presencia de asignaturas específicas de responsabilidad social, ética empresarial y sostenibilidad medioambiental en titulaciones de grado y postgrado relacionadas con la economía, la gestión de empresas o el marketing, pudiendo así inferirse cuál es la evolución que ha experimentado la enseñanza universitaria en RSC.

Una de las principales evidencias que se obtienen del análisis de la literatura previa es que, con el paso del tiempo, se ha producido una mayor presencia de asignaturas de RSC en los planes de estudios de titulaciones relacionadas con la economía, la empresa o el marketing. Una razón que bien pudiera explicar la mayor preocupación por incorporar la RSC en la oferta formativa de las universidades es la presión institucional ejercida por diferentes agentes sociales. En un contexto internacional, pronunciamientos tales como el Decenio de Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) o los Principios para una Educación Responsable en Gestión (2007), ambos de Naciones Unidas, han enfatizado la necesidad de

que los futuros directivos de empresas reciban la suficiente formación en valores éticos, sociales y/o medioambientales para que puedan no sólo avanzar hacia las metas organizativas de las empresas y cumplir con sus obligaciones legales y económicas respecto a sus accionistas, sino que también estén preparados para enfrentarse a las externalidades sociales o medioambientales de los negocios. En el contexto de la educación superior española, el Real Decreto (RD) 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, incluye entre sus principales aportaciones la necesidad de estimular una formación capaz de contribuir al conocimiento y desarrollo de los derechos humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, etc. Más recientemente, la Ley de Economía Sostenible (2011) estipula que la extensión y la mejora de la calidad de la educación e impulso de la formación continua es uno de los principales ámbitos de actuación para impulsar la sostenibilidad de la economía española, así como para mejorar la cohesión social y el desarrollo personal de los ciudadanos.

En segundo lugar, y según la literatura revisada, se pone de manifiesto que existe una mayor predisposición por incorporar asignaturas de ética empresarial en comparación con asignaturas de responsabilidad social o de índole medioambiental (Navarro, 2008; Ozdemir y Sarikaya, 2009). Una de las razones que bien podría explicar lo anterior es que la mayor parte de los escándalos corporativos se han producido como consecuencia de comportamientos contables carentes de una conducta ética y moral (contabilidad creativa o fraude contable), lo cual puede justificar que las universidades, para erradicar dichos problemas, asuman la necesidad de formar en valores éticos a los estudiantes del ámbito empresarial y contable (Ritter, 2006; Lamsa, Vehkaperä, Puttonen y Personen, 2007).

Otra de las posibles implicaciones que puede extraerse del análisis de la literatura previa surge a raíz de la comparación de los resultados obtenidos en función de la metodología utilizada. A estos efectos, y con carácter general, se puede observar que la RSC está presente como asignatura específica en mayor medida en aquellos estudios que han utilizado como metodología de investigación la realización de cuestionarios y/o encuestas. De acuerdo con Rundle-Thiele y Wymer (2010), es posible que los trabajos que basan su investigación en encuestas no estén reflejando la realidad de la medida en que la RSC está presente en las titulaciones de gestión empresarial, dado que los encuestados, principalmente decanos y/o directivos universitarios, pueden estar sobreestimando la presencia de asignaturas de RSC de sus centros y/o facultades. Por el contrario, los trabajos que utilizan como metodología el análisis de contenidos de los planes de estudios pueden estar ofreciendo una visión más aproximada y real de la presencia de asignaturas relacionadas con la RSC, dado que dicha metodología se basa en la obtención de una información objetiva y públicamente disponible.

Si nos centramos en el contexto español, encontramos diferentes trabajos que han contribuido a describir el estado y la evolución de la presencia de la RSC en los planes de

estudios de las titulaciones relacionadas principalmente con la gestión empresarial. A este respecto, Setó-Pamies *et al.*, (2011), en un contexto educativo anterior a la implantación de las directrices del proceso de Bolonia, analizaron la medida en que las licenciaturas en administración y dirección de empresas ofertadas por las universidades españolas durante el curso académico 2006/2007 incorporaban en su itinerario curricular asignaturas relacionadas con la RSC. Para ello, los autores basaron su estudio en un análisis de contenidos de los planes de estudios de tales titulaciones, disponibles en la página web de cada universidad. Los resultados reflejan que la RSC<sup>1</sup> estaba presente como asignatura específica en el 17,7% de las titulaciones analizadas, evidenciándose también que eran las universidades privadas las que mostraban una mayor preocupación por incorporar en sus planes de estudios asignaturas específicas de RSC.

En esta misma línea, Fernández y Bajo (2010) analizaron descriptivamente la situación general de la enseñanza de la RSC y la ética empresarial de las licenciaturas en administración y dirección de empresas ofertadas durante el curso académico 2008/2009, así como de los pocos títulos de grado implantados en este curso a raíz de la entrada en vigor de las directrices del proceso de Bolonia. Para ello, realizaron una búsqueda exhaustiva de cada plan de estudios a través de las páginas webs de las universidades españolas. Los resultados muestran que el 27% tanto de las licenciaturas como de las titulaciones de grado en administración y dirección de empresas analizadas ofertaban asignaturas de RSC, de las que el 64% eran asignaturas obligatorias, siendo las universidades privadas las que mostraban mayor preocupación por la formación en valores éticos.

A modo de resumen, se puede concluir que, si bien hay señales que atisban que con el paso del tiempo hay una mayor presencia de la RSC en las titulaciones relacionadas con la economía y la empresa, todavía queda un largo camino por recorrer para que se pueda afirmar que los futuros graduados y/o directivos de empresas hayan recibido una formación integral y completa en cuestiones éticas, sociales y/o medioambientales. Además, y para el caso español, hay que enfatizar, de acuerdo con Fernández y Bajo (2010) y Tur (2011), el potencial efecto que puede ejercer en este particular la implantación de los nuevos planes de estudios de las titulaciones de grado relacionadas con la economía y la empresa conforme a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

---

<sup>1</sup> Los autores agrupan bajo la modalidad de RSC las asignaturas relativas tanto a la responsabilidad social propiamente dicha como a la ética empresarial.

**Tabla 1.** Resumen de la literatura previa

Literatura	Dimensión	Grado/Posgrado	Titulación	Contexto	Metodología	Muestra	% <sup>2</sup>
Bampton y Cowton (2002)	Ética	Grado	Gestión de empresas	Reino Unido	Encuesta	198	17%
Cowton y Cummins (2003)	Ética	Grado	Gestión de empresas	Reino Unido	Encuesta	100	29%
Holt (2003)	Medioambiental	Grado	Gestión de empresas	Reino Unido	Encuesta	52	13%
MacLean y Litzky (2003)	Ética	Grado	Gestión de empresas	Top 50 escuelas de negocios	Encuesta	50	25%
Buff y Yonkers (2004)	Ética	Grado	Marketing	Estados Unidos	Análisis de contenidos	286	40%
MacFarlane y Ottewill (2004)	Ética y social	Grado	Gestión de empresas	Reino Unido	Análisis de contenidos	164	16%
Matten y Moon (2004)	Ética y social	Posgrado	Gestión de empresas	Europa	Encuesta	166	17%
Strongfellow <i>et al.</i> , (2006)	Ética	Grado	Marketing	Top 50 escuelas de negocios	Análisis de contenidos	50	18%
Beyond Grey Pinstripes (2007)	Social y medioambiental	Posgrado	Gestión de empresas	Estados Unidos	Encuesta	112	61%
Christensen <i>et al.</i> , (2007)	Ética, social y medioambiental	Posgrado	Gestión de empresas	Top 50 escuelas de negocios	Encuesta	50	30%
Navarro (2008)	Ética	Posgrado	Marketing	Top 50 escuelas de negocios	Encuesta	50	40%
Ozdemir y Sarikaya (2009)	Ética y social	Grado	Gestión de empresas	Turquía	Encuesta	74	40%
Fernández y Bajo (2010)	Ética y social	Grado	Gestión de empresas	Spain	Análisis de contenidos	74	27%
Rundle y Wymer (2010)	Ética, social y medioambiental	Grado	Marketing	Australia y Nueva Zelanda	Análisis de contenidos	99	27%
Ceulemans <i>et al.</i> (2011)	Ética, social y medioambiental	Grado	Economía	Bélgica	Análisis de contenidos	75	12%
Setó-Pamies <i>et al.</i> (2011)	Ética y social	Grado	Gestión de empresas	España	Análisis de contenidos	62	17%

Fuente: Elaboración propia

<sup>2</sup> Este índice mide, en términos porcentuales, la presencia de asignaturas específicas de RSC sobre el número de titulaciones o universidades analizadas que conforman la muestra de cada uno de los trabajos de la literatura revisada.

## METODOLOGÍA

### *DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN*

Para lograr los objetivos propuestos, hemos analizado los planes de estudios tanto de las titulaciones de grado y postgrado relacionadas con las finanzas y la contabilidad como de las titulaciones más cercanas al ámbito de la gestión de organizaciones ofertadas por las universidades españolas. Para ello, se utilizaron como referencia los planes de estudios disponibles en la página Web de cada universidad. En este contexto, se ha incorporado a la muestra aquellas titulaciones de grado y postgrado que han sido evaluadas favorablemente por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad (ANECA) a fecha de 10/03/2012. En este marco, y ante la heterogeneidad en la denominación de las titulaciones ofertadas por las universidades españolas, se ha tomado como referencia el trabajo de Larrán, López y Andrades (2011), el cual analizaba la presencia de asignaturas de RSC en las titulaciones de grado relacionadas con la gestión de organizaciones ofertadas por las universidades andaluzas. La razón que justifica lo anterior se debe al criterio uniforme adoptado por el sistema universitario andaluz para la denominación de sus titulaciones, lo cual facilita en gran medida la identificación de aquellos estudios ofertados por la totalidad del sistema universitario español y que se relacionan con el ámbito de la gestión de organizaciones. Sobre la base anterior, la Tabla 2 resume el conjunto de titulaciones de grado y postgrado incluidas en el estudio. A este respecto, son 387 las titulaciones de grado incorporadas a la muestra, siendo 32 el número de títulos de grado relacionados con las finanzas y la contabilidad, mientras que el número total de postgrados asciende a 335, de los que 48 se relacionan con las finanzas y la contabilidad.

**Tabla 2.** Titulaciones de grado y postgrado ofertadas por las universidades españolas en el ámbito de la gestión de organizaciones

Titulación	Nº de titulaciones de grado	Nº de titulaciones de postgrado
<i>Finanzas y contabilidad</i>	<b>32</b>	<b>48</b>
Administración y dirección de empresas	83	96
Economía	42	57
Turismo	52	30
Gestión y administración pública	16	24
Recursos humanos y relaciones laborales	41	21
Publicidad y relaciones públicas	30	6
Marketing e investigación de mercados	25	22
Comunicación audiovisual	45	24
Ciencias Políticas y de la administración	21	7
<b>Suma total de titulaciones</b>	<b>387</b>	<b>335</b>

Fuente: Elaboración propia.



En cuanto a la metodología, aunque la mayor parte de la literatura previa ha utilizado como referencia la elaboración de cuestionarios, distribuidos generalmente entre los decanos y/o directivos de las facultades de economía y empresa, consideramos que un análisis de contenidos podría ser una buena herramienta para la presente investigación, en la medida que es una metodología que permite la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa de la información a obtener (Babbie, 2004). En esta línea, Wu, Huang, Kuo y Wu (2010) señalan que el análisis de contenidos es una técnica de investigación que subsana las limitaciones relacionadas con una metodología basada en la elaboración y entrega de cuestionarios, así como reduce los problemas relacionados con la obtención de información que surge de la utilización de entrevistas, dado que el proceso de obtención de la información no es discriminatorio y la misma está públicamente disponible. Además esta metodología ha sido ampliamente utilizada en estudios recientes (Fernández y Bajo, 2010; Rundle-Thiele y Wymer, 2010; Setó-Pamies *et al.*, 2011). Otra de las razones que justifican la utilización de esta metodología en la presente investigación se debe a que el análisis de contenidos cuantifica el grado en que las titulaciones de grado y postgrado relacionadas con la gestión de organizaciones proporcionan una formación en valores éticos, sociales y/o medioambientales. En definitiva, a través del análisis de contenidos se puede conocer lo que en realidad hacen las universidades en este particular y no lo que dicen haber hecho (Boote y Mathews, 1999).

9

Para analizar la medida en que las titulaciones de finanzas y contabilidad así como las titulaciones relacionadas con la gestión de organizaciones ofertan materias de RSC se revisaron los títulos de las diferentes asignaturas en función de una serie de palabras clave. Con base en la literatura previa (Fernández y Bajo, 2010; Rundle-Thiele y Wymer, 2010; Setó-Pamies *et al.*, 2011) se han utilizado las siguientes palabras clave: *responsabilidad social, responsable, sostenibilidad, sostenible, desarrollo sostenible; ética, deontología, ética empresarial, medio ambiente, medioambiental o recursos naturales*. Una vez identificadas las asignaturas que versan sobre cuestiones sociales, éticas y/o medioambientales, éstas se han clasificado según si son asignaturas de formación básica, obligatorias u optativas.

## ***ANÁLISIS ESTADÍSTICO: REGRESIÓN LOGÍSTICA***

### ***VARIABLE DEPENDIENTE: PRESENCIA DE ASIGNATURAS DE RSC***

Usando como referencia la información obtenida en el análisis de contenidos, se ha calculado un índice con el objeto de medir el alcance en que la RSC está presente en las asignaturas ofertadas por las titulaciones de la muestra. Este índice se utilizará para contrastar la existencia de diferencias estadísticamente significativas respecto a la presencia de asignaturas específicas de RSC en las diferentes titulaciones analizadas y ofertadas por las universidades españolas.

*II:* Este índice mide la oferta de asignaturas de RSC por parte de las titulaciones que conforman la muestra de estudio. A partir de una variable dicotómica, se divide la presencia de asignaturas de RSC entre las titulaciones de finanzas y contabilidad o las titulaciones

relacionadas con la gestión de organizaciones ofertadas por las universidades españolas. Este índice tendrá valor uno cuando todas las titulaciones oferten alguna asignatura relacionada con la RSC.

### *VARIABLES INDEPENDIENTES*

#### Naturaleza pública/privada

Agasisti (2009) encontró que uno de los principales factores para la mejora de la educación y su contribución al desarrollo socioeconómico es el incremento en la cantidad de recursos públicos destinados a la financiación de las universidades públicas. En este contexto, Ferrer-Balas *et al.* (2008) indican que uno de los factores que incentivan el desarrollo de prácticas de RSU es la disponibilidad de recursos financieros suficientes. En particular, los autores argumentan que la actividad de las universidades, principalmente de titularidad pública, es realizada gracias a los fondos financieros que reciben fundamentalmente de las entidades públicas, de tal forma, que si las instituciones financiadoras están dispuestas a financiar el desarrollo de prácticas de RSU, ello se configuraría como un factor de transformación de la Universidad. Sobre la base anterior, se podría inferir que las universidades públicas españolas mostrarán mayor sensibilidad hacia la oferta de asignaturas de RSC debido a la posible presión ejercida por los organismos de financiación.

No obstante, encontramos que son varios los trabajos que enfatizan la mayor inclinación de las universidades privadas por ofertar asignaturas relacionadas con la responsabilidad social, la ética empresarial y/o sostenibilidad medioambiental (Shriberg, 2002; Sullivan, 2002; Nicholson y De Moss, 2009; Fernández y Bajo, 2010; Setó-Pamies *et al.*, 2010).

Shriberg (2002) señala que las universidades privadas de Estados Unidos (EEUU) que solamente ofertan titulaciones de grado ofrecen un comportamiento ligeramente más favorable que el resto de universidades hacia la educación medioambiental. Sullivan (2002) evaluó el nivel de incorporación de la ética empresarial en los MBAs ofertados por las universidades de Ohio (EUU) como respuesta a la Ley Sarbanes-Oxley, haciendo especial hincapié en las posibles diferencias entre universidades públicas y privadas. Los resultados enfatizan que las universidades privadas ofertan en mayor medida asignaturas relacionadas con la ética empresarial. De hecho, la mayoría de las universidades privadas de Ohio están afiliadas a organizaciones religiosas (75%), las cuáles tienen una larga tradición en la enseñanza de la ética empresarial como parte de su misión institucional. Nicholson y De Moss (2009) analizaron las percepciones del profesorado hacia la educación en valores sociales y éticos en titulaciones relacionadas con la economía y la empresa ofertadas por universidades de EEUU. Los resultados reflejaron que el personal docente afiliado a universidades privadas percibía un mayor grado de incorporación de la RSC y la ética empresarial en sus planes de estudios.

En el contexto de la educación superior española, podemos encontrar dos trabajos que han demostrado empíricamente la mayor incorporación de la RSC y la ética empresarial en las universidades privadas. Setó-Pamies *et al.* (2010) demostraron que el 37% de las universidades privadas ofertaban asignaturas de responsabilidad social y ética empresarial, mientras que solamente el 11% de las universidades públicas ofertaban este tipo de asignaturas. Fernández y Bajo (2010) realizaron un estudio similar al anterior con la particularidad de que la muestra estaba compuesta por las titulaciones de grado en administración y dirección de empresas ofertadas durante el curso académico 2009/2010. En este caso particular, los autores encontraron que el 21% de las titulaciones de administración y dirección de empresas ofertaban asignaturas de RSC y ética empresarial, siendo las universidades privadas las que en mayor medida incorporaban en sus planes de estudios asignaturas de este tipo. En resumen, la hipótesis a contrastar será la siguiente:

*H<sub>1</sub>: Existe relación (positiva o negativa) entre la naturaleza pública/privada de las universidades españolas y la presencia de asignaturas de RSC en los planes de estudios tanto de las titulaciones de finanzas y contabilidad como en el ámbito de la gestión de organizaciones*

Para contrastar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en este particular, las titulaciones de la muestra ofertadas por las universidades públicas se han codificado con valor cero mientras que las ofertadas por las universidades privadas se han codificado con valor uno.

11

Área de conocimiento (finanzas y contabilidad/gestión de organizaciones)

A este respecto se propone analizar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre las titulaciones relacionadas con la contabilidad y finanzas y el resto de títulos relacionados con la gestión de organizaciones desde una perspectiva de presencia de asignaturas de RSC. Como se ha comentado anteriormente, se considera apropiado formar en valores socialmente responsables y de buen gobierno a los futuros profesionales de la contabilidad como medida para corregir los comportamientos contables fraudulentos así como las manipulaciones contables que han dado lugar a numerosos diversos escándalos financieros. Además, la crisis actual del sistema financiero español pone de manifiesto la necesidad de fomentar la consecución de rendimientos sociales y no sólo económicos, donde se incentiven la realización de inversiones socialmente responsables o se incorpore la ética en las finanzas corporativas. A este respecto, la literatura previa señala que tales escándalos empresariales facilita la creación de un escenario en el que se busquen alternativas para mejorar el comportamiento socialmente responsable de los contables. Así, en los últimos tiempos, la sociedad en su exigencia de responsabilidades o, al menos, en la búsqueda de soluciones se ha fijado en la educación universitaria y en particular, en la incorporación de la RSC en la educación superior (Espinosa y Aldazábal, 2010). Ya en los años ochenta y principios de los noventa, a nivel internacional, muchas instituciones contables y también, algunos autores, iniciaron una llamada a la integración de la RSC como parte fundamental de

la formación superior en un intento de mejorar el comportamiento de la profesión contable (American Accounting Association (Comité Bedford, 1986; Accounting Education Change Commission, 1990).

Más recientemente, la presión institucional ejercida desde diferentes esferas sociales ante la necesidad de proporcionar la suficiente formación en valores sociales, éticos y medioambientales a los futuros graduados de titulaciones relacionadas con la empresa y la contabilidad ha propiciado la creación de diferentes pronunciamientos, tales como el Decenio de Educación para el Desarrollo Sostenible (2005/2014) o los Principios para una Educación Responsable en Gestión, los cuáles enfatizan la importancia que tiene la inclusión de la RSC en el itinerario curricular de los futuros graduados en áreas afines a la gestión contable y empresarial. Es por ello que se plantea el contraste de la siguiente hipótesis:

*H<sub>2</sub>: Las titulaciones relacionadas con las finanzas y contabilidad mostrarán mayor predisposición por ofertar asignaturas de RSC que el resto de titulaciones del ámbito de la gestión de organizaciones*

Para contrastar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en este particular, las titulaciones de finanzas/contabilidad se han codificado con valor cero mientras que las de gestión de organizaciones se han codificado con valor uno.

## **MODELO EMPÍRICO**

El propósito de este trabajo es analizar la relación entre la presencia de asignaturas de RSC y las diferentes variables analizadas en el epígrafe anterior. Dado que la variable dependiente es dicotómica, se considera que la regresión logística es el modelo de investigación más apropiado para la obtención de resultados estadísticos. El análisis de regresión logística extiende las técnicas de análisis de regresión múltiple para contextos de investigación en los cuales la variable dependiente es categórica (Dayton, 1992). La forma más común de codificar una variable dicotómica es otorgar valor 1 a la probabilidad de que el evento ocurra y 0 en el caso contrario (evento no ocurra). Por lo tanto, el objetivo de este método es predecir el resultado de una variable categórica en función de una serie de variables independientes o predictoras.

En nuestro caso particular, se han estimado tres modelos de regresión logística que difieren en la variable dependiente: presencia de asignaturas de responsabilidad social (modelo 1), ética (modelo 2) y sostenibilidad medioambiental (modelo 3) en las titulaciones de grado y postgrado de finanzas y contabilidad o gestión de organizaciones. Para cada modelo de regresión se ofrecen dos versiones: la primera centrada en los títulos de grado y la segunda en los postgrados a analizar. El enfoque adoptado en el análisis empírico se resume de forma general en las siguientes ecuaciones:

Presencia de la responsabilidad social/ética/medioambiental en las titulaciones de grado<sub>p</sub> =  $\alpha + \beta_1 \text{ PUPR} + \beta_2 \text{ COGE}$

Presencia de la responsabilidad social/ética/medioambiental en las titulaciones de postgrado $_p = \alpha + \beta_1 \text{ PUPR} + \beta_2 \text{ COGE}$

donde, PUPR: naturaleza pública/privada de las universidades; COGE: finanzas y contabilidad/gestión de organizaciones.

## **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

### ***RESULTADOS DESCRIPTIVOS***

La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos del análisis de la presencia de la RSC en las titulaciones de grado ofertadas por las universidades españolas en el ámbito de la gestión de organizaciones.

En líneas generales se observan la escasa presencia de asignaturas de RSC en las titulaciones de grado relacionadas con la gestión de organizaciones, y por ende, finanzas y contabilidad. Si bien se puede comprobar que existe una mayor orientación por parte de las titulaciones de finanzas y contabilidad hacia la inclusión en sus planes de estudios de asignaturas que enfatizan la responsabilidad social. A este respecto, el 46,9% de dichas titulaciones ofertan asignaturas que hacen referencia a la responsabilidad social, siendo este porcentaje significativamente superior en comparación con la media del resto de titulaciones de grado relacionadas con la gestión de organizaciones. En este caso señalamos que la mayor parte de las asignaturas ofertadas en finanzas y contabilidad enfatizan los siguientes tópicos: buen gobierno y responsabilidad social, finanzas/inversiones socialmente responsables o contabilidad social.

Si tomamos como referencia la ética, la presencia de asignaturas es sensiblemente inferior con la media del resto de titulaciones de grado relacionadas con la gestión de organizaciones, en la medida que solamente el 28,1% de los títulos de grado en finanzas y contabilidad ofertan asignaturas relacionadas con cuestiones éticas, siendo a su vez escasa la formación en ética si se compara con los valores registrados en publicidad y relaciones públicas y comunicación audiovisual. En este particular la mayor parte de las asignaturas ofertadas por las titulaciones de finanzas y contabilidad se centran en las finanzas y/o banca éticas, los códigos de buen gobierno o en la deontología profesional.

Finalmente se puede observar que la sostenibilidad medioambiental está presente tan sólo en el 15,6% de las titulaciones de grado en finanzas y contabilidad, porcentaje este claramente inferior a la media del resto de titulaciones de la rama de la gestión de organizaciones (23%), y especialmente inferior si se toma como referencia la presencia de asignaturas de índole medioambiental en economía y turismo. A estos efectos, las titulaciones de finanzas y contabilidad ofertan asignaturas de sostenibilidad medioambiental relacionadas con la contabilidad medioambiental, la implantación de sistemas de gestión medioambiental, o el diseño de políticas medioambientales en las empresas.

**Tabla 3.** Presencia de asignaturas específicas de responsabilidad social, ética y sostenibilidad medioambiental en las titulaciones de grado

<b>Titulación</b>	<b>Responsabilidad social</b>	<b>Ética</b>	<b>Sostenibilidad medioambiental</b>
<b><i>Finanzas y contabilidad</i></b>	<b>46,9%</b>	<b>28,1%</b>	<b>15,6%</b>
Administración y dirección de empresas	31,3%	36,1%	15,7%
Economía	14,3%	19%	57,1%
Turismo	13,5%	19,2%	44,2%
Gestión y administración pública	12,5%	37,5%	37,5%
Recursos humanos y relaciones laborales	34,1%	4,9%	19,5%
Publicidad y relaciones públicas	26,7%	76,7%	0%
Marketing e investigación de mercados	40%	24%	4%
Comunicación audiovisual	11,1%	53,3%	6,7%
Ciencias Políticas y de la administración	0%	33,3%	28,6%
<b>Total valores medios</b>	<b>33,2%</b>	<b>32,3%</b>	<b>23%</b>

Fuente: Elaboración propia.

Si utilizamos como referencia los resultados obtenidos en las titulaciones de postgrado, la Tabla 4 nos muestra que la presencia de asignaturas de responsabilidad social, ética y sostenibilidad medioambiental en finanzas y contabilidad y en el ámbito de la gestión de organizaciones es ligeramente inferior en comparación con las titulaciones de grado. A este respecto, los postgrados relacionados con finanzas y contabilidad incorporan en mayor medida que el resto de titulaciones del ámbito de la gestión de organizaciones asignaturas de ética empresarial (22,9%), aunque por debajo de titulaciones como comunicación audiovisual (29,2%) y recursos humanos y relaciones laborales (23,8%). En este sentido, en los postgrados de finanzas y contabilidad predominan las asignaturas relacionadas con las finanzas éticas, los códigos de gobierno corporativo y la ética contable.

Con un enfoque centrado en la responsabilidad social, la presencia de asignaturas en los postgrados de finanzas y contabilidad es comparativamente similar a la media del resto de los títulos ofertados en el ámbito de la gestión de organizaciones (22,9% frente 24,2%), quedando claramente por debajo de los valores reflejados en turismo (43,3%) o publicidad y relaciones públicas (33%). Adicionalmente, y al igual que en las titulaciones de grado, se ha podido comprobar la escasa presencia de asignaturas de sostenibilidad medioambiental en los postgrados de finanzas y contabilidad (6,3%) en comparación con la media del resto de titulaciones del ámbito de la gestión de organizaciones (15,2%), especialmente con economía (28,1%) y turismo (26,7%). Al igual que en los grados, las escasas asignaturas que se ofertan en el ámbito medioambiental se dirigen a cuestiones relacionadas con la gestión medioambiental de la empresa y la contabilidad medioambiental.

**Tabla 4.** Presencia de asignaturas específicas de responsabilidad social, ética y sostenibilidad medioambiental en las titulaciones de postgrado

<b>Titulación</b>	<b>Responsabilidad social</b>	<b>Ética</b>	<b>Sostenibilidad medioambiental</b>
<b>Finanzas y contabilidad</b>	<b>22,9%</b>	<b>22,9%</b>	<b>6,3%</b>
Administración y dirección de empresas	29,2%	11,5%	16,7%
Economía	15,8%	1,75%	28,1%
Turismo	43,3%	3,3%	26,7%
Gestión y administración pública	17%	12,5%	25%
Recursos humanos y relaciones laborales	28,6%	23,8%	4,8%
Publicidad y relaciones públicas	33%	16,7%	0%
Marketing e investigación de mercados	18%	18,2%	0%
Comunicación audiovisual	17%	29,2%	0%
Ciencias Políticas y de la administración	0%	0%	14,3%
<b>Total valores medios</b>	<b>24,2%</b>	<b>13,1%</b>	<b>15,2%</b>

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en la Tabla 5 se muestra la naturaleza de las asignaturas específicas de asignaturas de responsabilidad social, ética y sostenibilidad medioambiental ofertadas por los grados y postgrados de finanzas/contabilidad y del resto del área de la gestión de organizaciones. A tenor de los resultados se deduce que existe un ligero predominio en la oferta de asignaturas optativas en las titulaciones de grado tanto en el ámbito de la gestión de organizaciones como en finanzas y contabilidad. Sin embargo, si nos centramos en los postgrados la mayor parte las asignaturas de RSC son de naturaleza obligatoria debidas principalmente a que los planes de estudios de dichas titulaciones suelen tener un menor volumen de asignaturas optativas. Aún así se puede comprobar que existen diferencias significativas entre las titulaciones relacionadas con finanzas y contabilidad en comparación con los títulos del ámbito de la gestión de organizaciones. En este particular, hay que señalar que la proporción de asignaturas obligatorias es mayor en el caso de finanzas y contabilidad principalmente por el hecho de que la sostenibilidad medioambiental es una materia que se incorpora en los planes de estudios con carácter opcional (escasa representación en finanzas y contabilidad), mientras que la ética tiene un carácter más general (obligatorio).

**Tabla 5.** Naturaleza de las asignaturas de responsabilidad social, ética y sostenibilidad medioambiental

	<b>Presencia</b>	<b>Obligatorias</b>	<b>Optativas</b>	<b>Total</b>
Grado	Finanzas y contabilidad	40%	60%	100%
	Gestión de organizaciones	45%	55%	100%
Postgrado	Finanzas y contabilidad	72%	28%	100%
	Gestión de organizaciones	63%	37%	100%

Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS ESTADÍSTICOS

La Tabla 6 muestra los coeficientes de correlación de Pearson entre las distintas variables explicativas. En particular, se puede observar que no existe correlación entre las dos variables independientes que forman parte del estudio. Adicionalmente se ha comprobado que los factores de inflación de la varianza (VIF)<sup>3</sup> de las variables independientes rondan valores cercanos a 1 lo cual es una evidencia de que no existen problemas de multicolinealidad en esta investigación.

**Tabla 6.** Coeficientes de correlación entre las variables independientes

	COGE	PUPR
COGE	1.00	
PUPR	-,001	1.00

Notas: COGE: finanzas y contabilidad/gestión de organizaciones; PUPR: naturaleza pública/privada; \*\*\*p-valor significativo a 1%

La Tabla 7 revela los resultados de la regresión de los factores explicativos sobre la presencia de asignaturas específicas de responsabilidad social, ética y sostenibilidad medioambiental en los planes de estudios de las titulaciones de grado que conforman la muestra del estudio. Como se ha comentado previamente, se ofrece un modelo de regresión para cada una de las tres dimensiones, mostrándose tanto los resultados de la regresión individual de los factores explicativos como los resultados de la regresión del modelo conjunto, tanto en su versión general como en su versión forward, el cual sólo introduce en el modelo aquellos factores que son explicativos de la variación de la variable dependiente.

En primer lugar y tomando como referencia el modelo de regresión que discrimina los factores explicativos de la presencia de asignaturas de ética, se puede apreciar que, individualmente, la variable pública/privada es estadísticamente significativa para explicar la mayor presencia de asignaturas de ética ( $R^2=22,2\%$ ). En este marco, el modelo definitivo de regresión logística solamente contempla como variable explicativa de la mayor presencia de asignaturas de ética en las titulaciones de grado analizadas la naturaleza privada de las universidades españolas ( $R^2=22,2\%$ ).

Si centramos la atención en el ámbito de la responsabilidad social, se puede apreciar que individualmente las variables pública/privada y finanzas y contabilidad/gestión de organizaciones son estadísticamente significativas. En particular, finanzas y contabilidad/gestión de organizaciones explica el 3% de la variación de la presencia de asignaturas de responsabilidad social mientras que la variable pública/privada explica el 1.2%. Cuando se introducen ambas variables en el modelo de regresión logística, se puede observar que, además de ser factores estadísticamente explicativos, en conjunto explican el 4.5% de la variación de la presencia de asignaturas de responsabilidad social.

<sup>3</sup> No se ha considerado oportuno incorporar una tabla adicional al respecto para así reducir el número de las mismas.



En última instancia, y con base en la dimensión medioambiental, se puede observar que tanto individualmente como en el modelo definitivo de regresión logística la única variable explicativa de la mayor o menor presencia de asignaturas específicas de sostenibilidad medioambiental es pública/privada. Tanto individualmente como en la versión forward del modelo de regresión logística esta variable explica un 6.1% de la variación de la presencia de asignaturas mientras que en la versión enter del modelo explica el 6.9% de tal variación.

En relación con lo anterior, la Tabla 8 muestra los resultados obtenidos en el modelo de regresión tomando en este caso como referencia las titulaciones de postgrado. Respecto a la presencia de asignaturas de ética, se puede observar que, individualmente, tanto la variable pública/privada como finanzas y contabilidad/gestión de organizaciones son factores estadísticamente explicativos. En estos casos, pública/privada explica el 13.3% de la variación de la presencia de asignaturas de ética mientras que finanzas y contabilidad/gestión de organizaciones explican el 2.4%. Si introducimos ambas variables en el modelo de regresión logística, se observa que dichas variables explican el 15.1% de la variación de la variable dependiente, además de evidenciarse de nuevo su influencia sobre la mayor presencia de asignaturas de ética.

Si nos detenemos en el ámbito de la responsabilidad social, la Tabla 8 nos permite comprobar la inexistencia de relación estadísticamente significativa entre los factores potencialmente explicativos y la presencia de asignaturas de responsabilidad social tanto individualmente como en el modelo de regresión logística conjunto. Además los pseudo  $R^2$  son escasamente explicativos de la variación de la presencia de asignaturas de responsabilidad social.

17

En tercer lugar, y sobre la base de la dimensión medioambiental, los resultados nos muestran que individualmente las variables pública/privada y finanzas y contabilidad/gestión de organizaciones son estadísticamente significativas para explicar la mayor presencia de asignaturas de sostenibilidad medioambiental. En concreto, la naturaleza pública o privada de las universidades españolas explican el 14.3% de la variación de la variable dependiente mientras que finanzas y contabilidad/gestión de organizaciones solamente explica el 2.4% de la presencia de asignaturas de sostenibilidad medioambiental. Sin embargo, cuando introducimos ambas variables en el modelo de regresión logística se observa que el único factor que explica la presencia de asignaturas de sostenibilidad medioambiental es la naturaleza pública o privada de las universidades, en particular el 15.8% o el 14.3% de la variación de la variable dependiente en función de si utilizamos la versión enter o forward del modelo de regresión logística.

**Tabla 7.** Resultados del análisis de la regresión logística en las titulaciones de grado

<b>Intercept</b>	<b>PUPR</b>	<b>COGE</b>	<b>Tabla clasificación<sup>a</sup></b>	<b>Pseudo R<sup>2</sup></b>
<i>Modelo 1: Asignaturas de ética</i>				
-,709 (0.001)***	2,031 (,000)***		76.0%	22.2%
,710 (0.000)***		,228 (,577)	32.6%	0.1%
Enter -,709 (0.001)***	2,031 (,000)***	,006 (,989)	76.0%	22.2%
Forward (LR) -,709 (0.001)***	2,031 (,000)***		76.0%	22.2%
<i>Modelo 2: Asignaturas de responsabilidad social</i>				
,756 (0.001)***	,466 (,072)*		65.9%	1.2%
1,203 (0.000)***		-1,708 (,004)***	74.4%	3.0%
Enter ,822(0.000)***	,534 (,042)**	-1,147 (,003)***	65.6%	4.5%
Forward (LR) <sup>b</sup> ,822 (0.000)***	,534 (,042)**	-1,147 (,003)***	65.6%	4.5%
<i>Modelo 3: Asignaturas de sostenibilidad medioambiental</i>				
2,163 (0.000)***	-1,283 (,000)***		44.4%	6.1%
1,080 (0.000)***		,606 (,227)	30.2%	0.6%
[Enter] 2,135 (0.000)***	-1,312 (,000)***	,727 (,151)	49.4%	6.9%
[Forward LR] 2,163 (0.000)***	-1,283 (,000)***		44.4%	6.1%

a. El valor de corte está en .250. Este indicador nos proporciona el porcentaje global respecto al número de caso que el modelo ha clasificado correctamente.

Presencia de la responsabilidad social/ética/medioambiental en titulaciones de grado $p = \alpha + \beta_1 \text{PUPR} + \beta_2 \text{COGE}$   
donde, PUPR: naturaleza pública/privada de las universidades; COGE: finanzas y contabilidad/gestión de organizaciones;

Ver la medición de las variables en el texto.

Figuras entre paréntesis representan los p-valores.

\*P-valor significativo a 10%, \*\*P-valor significativo a 5%, \*\*\*P-valor significativo a 1%.

**Tabla 8.** Resultados del análisis de la regresión logística en las titulaciones de postgrado

Intercept	PUPR	COGE	Tabla clasificación <sup>a</sup>	Pseudo R <sup>2</sup>
<i>Modelo 1: Asignaturas de ética</i>				
,909 (0.000)***	1,670 (,000)***		74.9%	13.3%
2,045 (0.000)***		-,859 (,028)**	86.9%	2.4%
Enter 1,064 (0.000)***	1,655 (,000)***	-,811 (,050)**	74.9%	15.1%
Forward (LR) 1,064 (0.000)***	1,655 (,000)***	-,811 (,050)**	74.9%	15.1%
<i>Modelo 2: Asignaturas de responsabilidad social</i>				
1,070 (0.000)***	101 (,718)		62.1%	0.1%
1136 (0.000)***		,050 (,894)	75.8%	0.0%
Enter 1,061(0.000)***	,104 (712)	,057 (,878)	65.1%	0.1%
<i>Modelo 3: Asignaturas de sostenibilidad medioambiental</i>				
1,340 (0.000)***	-3,192 (,002)***		84.8%	14.3%
1,609 (0.000)***		1,076 (,081)*	84.8%	2.1%
[Enter] 1,242 (0.000)***	-3,175 (,002)***	1,018 (,105)	84.8%	15.8%
[Forward LR] 1,340 (0.000)***	-3,192 (,002)***		84.8%	14.3%

a. El valor de corte está en .250. Este indicador nos proporciona el porcentaje global respecto al número de caso que el modelo ha clasificado correctamente.

Presencia de la responsabilidad social/ética/medioambiental en titulaciones de postgrado<sub>p</sub>= $\alpha + \beta_1$  PUPR +  $\beta_2$  COGE  
 donde, PUPR: naturaleza pública/privada de las universidades; COGE: finanzas y contabilidad/gestión de organizaciones;

Ver la medición de las variables en el texto.

Figuras entre paréntesis representan los p-valores.

\*P-valor significativo a 10%, \*\*P-valor significativo a 5%, \*\*\*P-valor significativo a 1%.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A modo de síntesis, la Tabla 9 ofrece un resumen de los resultados estadísticos que se han obtenido a raíz del modelo de regresión logística utilizado. A este respecto se ha obtenido evidencia que justifica que la principal variable explicativa es la naturaleza pública o privada de las universidades españolas. En particular, se ha podido comprobar la mayor presencia de asignaturas específicas de ética y responsabilidad social en las titulaciones de grado de finanzas y contabilidad y las relacionadas con la gestión de organizaciones que ofertan las universidades privadas que en las universidades en las públicas. En las titulaciones de postgrado también se ha obtenido evidencia que justifica la mayor presencia de asignaturas de ética en el ámbito privado en comparación con el ámbito público universitario. Estos resultados confirman las evidencias previas donde se argumentaba que las universidades privadas españolas, dada su mayor vinculación con la religión, muestran en su misión y razón de ser una mayor afinidad hacia aspectos relacionados con la ética y moral, infiriéndose así que la ética se conciba como una competencia transversal y general en la formación de los futuros graduados y postgraduados en el ámbito de la gestión de organizaciones, en especial en titulaciones relacionadas con empresa, marketing o contabilidad (Setó-Pamies *et al.*, 2011; Larrán y Andrades, 2013).

Por otra parte, se puede observar que la presencia de asignaturas de sostenibilidad medioambiental es considerablemente superior tanto en las titulaciones de grado como de postgrado ofertadas por las universidades públicas en comparación con las de titularidad privada. Para justificar estos resultados, podemos utilizar como referencia el trabajo de Ferrer-Balas *et al.* (2008) donde se manifiesta que uno de los factores que incentivan el desarrollo de prácticas de sostenibilidad en las universidades es la disponibilidad de recursos financieros suficientes, por lo que la posible presión a ejercer por los organismos de financiación puede determinar la mayor predisposición de las universidades públicas hacia la incorporación de la sostenibilidad medioambiental en los planes de estudios de las universidades españolas. En definitiva, se podría aceptar con carácter general la hipótesis 1.

En segundo lugar, se ha podido comprobar estadísticamente que tanto las titulaciones de grado como las titulaciones de postgrado en finanzas y contabilidad incorporan en mayor medida asignaturas de responsabilidad social y ética respectivamente que el resto de titulaciones del ámbito de la gestión de organizaciones. Estos resultados pueden ser la respuesta a la necesidad de que los futuros profesionales en contabilidad y dirección financiera reciban la suficiente formación en valores socialmente responsables para el correcto desempeño de su labor, y así reducir la posibilidad de que se produzcan escándalos financieros relacionados con prácticas contables fraudulentas, manipulación contable o comportamientos carentes de ética en las entidades financieras. En este particular, habría que enfatizar la proliferación de diversas iniciativas institucionales que fomentan la inclusión de la responsabilidad social y la ética empresarial en las titulaciones relacionadas con la economía y la empresa, tales como el Decenio de Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (2005/2014), Principles for Responsible Management Education (2007) o en un contexto

nacional, la Ley de Economía Sostenible (2011) o el Real Decreto 1393/2007. A estos efectos, se acepta parcialmente la hipótesis 2.

**Tabla 9.** Resumen de las principales aportaciones: Variables explicativas

	Grado	Postgrado
Responsabilidad social	Privada/finanzas y contabilidad	No hay variables explicativas
Ética	Privada	Privada/finanzas y contabilidad
Sostenibilidad medioambiental	Pública	Pública

Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES

El propósito principal de la presente investigación era determinar la existencia de posibles diferencias estadísticamente significativas en la presencia de asignaturas de RSC en las titulaciones de grado y postgrado de finanzas y contabilidad en comparación con el resto de titulaciones relacionadas con la gestión de organizaciones ofertadas en el contexto universitario español.

La principal aportación de esta investigación es que, si bien se ha podido comprobar la escasa presencia en líneas generales de asignaturas de responsabilidad social, ética y sostenibilidad medioambiental en las titulaciones que se han analizado, se ha encontrado una mayor presencia de asignaturas de responsabilidad social en los grados de finanzas y contabilidad en comparación con el resto así como una mayor presencia de asignaturas de ética en los postgrados de finanzas y contabilidad. No obstante, se ha podido observar la falta generalizada de asignaturas de sostenibilidad medioambiental en los títulos de finanzas y contabilidad tanto en grado como en postgrado, por lo que si se pretende ofrecer una formación en valores socialmente responsables se considera oportuno incrementar en mayor proporción la enseñanza de contenidos medioambientales. Entre las posibles causas que expliquen la dificultad de integrar conceptos de sostenibilidad medioambiental en los planes de estudios del área de la contabilidad y las finanzas destacamos la falta de materiales y recursos bibliográficos que ofrezcan el marco teórico adecuado para impartir contenidos de esta índole.

Adicionalmente se ha podido comprobar la mayor predisposición de las universidades privadas por ofertar asignaturas de ética dada su mayor orientación con la religión y la necesidad de incluir en su misión la moral y la ética, así como la mayor presencia de la sostenibilidad medioambiental en los planes de estudios de las universidades públicas por la presión institucional ejercida por los organismos de financiación de las mismas.

Los resultados de este estudio junto con las evidencias previas obtenidas en la literatura nos llevan a determinar que los principales esfuerzos para incrementar la presencia de asignaturas de responsabilidad social, ética o sostenibilidad medioambiental en finanzas y contabilidad vendrán explicados principalmente por la presión institucional ejercida por diferentes agentes sociales. Dicha presión, traducida en diferentes pronunciamientos legales tanto

internacionales como nacionales, ha provocado que las universidades y/o escuelas de negocios de todo el mundo se hayan visto en la necesidad de incrementar su compromiso con la RSC introduciendo en sus planes de estudios asignaturas y/o contenidos que enfatizaran aspectos éticos, sociales y/o medioambientales. Por lo tanto, estas evidencias soportan las conclusiones obtenidas en el trabajo de Ferrer-Balas *et al.*, (2008) donde se demostraba que, en la medida que salvo que la sociedad demande un mayor compromiso social y/o medioambiental de las universidades, éstas no encontrarán razones que les incentive el desarrollo de prácticas educativas relacionadas con la RSC.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Accounting Education Change Commission (1990): Objectives of education for accountants: position statement number one. *Issues in Accounting Education*, vol. 5: (2), pp. 307-312

Agasisti, T. (2009). Towards ‘Lisbon objectives’: Economic Determinants of Participation Rates in University Education: An empirical analysis in 14 European Countries. *Higher Education Quarterly*, vol. 63: (3), pp. 287-307.

American Accounting Association (1986): Committee on the future structure, and scope of accounting education (The Bedford Committee): Future accounting education: preparing for the expanded profession. *Issues in Accounting Education*, Spring: pp. 168-195.

Babbie, E. (2004). *The Practice of Social Research* (10th ed.). Thomson Wadsworth. California.

Bampton, R. & Cowton, C. J. (2002). The teaching of ethics in management accounting: progress and prospects. *Business Ethics: A European Review*, vol.11: (1), pp. 52–61.

Beyond Grey Pinstripes (2007). Preparing MBA’s for Social and Environment Stewardship, [http://www.beyondgreypinstripes.org/rankings/bgp\\_2007\\_2008.pdf](http://www.beyondgreypinstripes.org/rankings/bgp_2007_2008.pdf) (fecha de consulta realizada el 5/09/2012).

Boote, J. & Matthews, A. (1999). Saying is one thing; doing is another: the role of observation in market research. *Journal of Qualitative Market Research*, vol. 2: (1), pp. 15-21.

Bowen, H. R. (1953). *Social responsibilities of the businessman*. NewYork: Harper and Row.

Brown, B. S. & Choong, P. (2005). An investigation of academic dishonesty among business students at public and private United States universities. *International Journal of Management*, vol. 22: (2), pp. 201–214.

Buff, C. L. & Yonkers, V. (2004). How will they know right from wrong? A study of ethics in the mission statements and curriculum of AACSB undergraduate marketing programs. *Marketing Education Review*, vol. 14: (3), pp. 71-79.

Carroll, A. (1999). Corporate social responsibility. Evolution of definitional construct. *Business & Society*, vol. 38: (3), pp. 268-295.

Carroll, A. B. (1994). Social issues in management research: Experts' views, analysis and commentary. *Business and Society*, vol. 33, pp. 5-29.

Carroll, A.B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, vol. 34: (4), pp. 39-48.

Carroll, A. B. & Bucholtz, A. K. (2003). *Business and Society: Ethics and Stakeholder Management*. 5th Edition, South-Western College Publishing, Florence: KY.

Ceulemans, K. & De Prins, M. (2010). Teacher's manual and method for SD integration in curricula. *Journal of Cleaner Production*, vol. 18: (7), pp. 645-651.

Ceulemans, K., De Prins, M., Cappuyns, D. & Coninck, W. (2011). Integration of sustainable development in higher education's curricula of applied economics: Large scale assessments, integration strategies and barriers. *Journal of Management and Organization*, vol. 17: (5), pp. 621-640.

Christensen, L. J., Peirce, E., Hartman, L. P., Hoffman, H. W. & Carrier, J. (2007). Ethics, CSR, and Sustainability in the Financial Times Top 50 Global Business Schools: Baseline Data and Future Research Directions. *Journal of Business Ethics*, vol. 73: (4), pp. 347-368.

Cowton, C. J. & Cummins, J. (2003). Teaching business ethics in UK higher education: progress and prospects. *Teaching Business Ethics*, vol. 7: (1), pp. 37-54.

Dahlsrud, A. (2008). How Corporate Social Responsibility is defined: An Analysis of 37 Definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, vol. 15, pp. 1-13.

Dayton, C. M. (1992). Logistic regression analysis. University of Maryland. [http://bus.utk.edu/stat/datamining/Logistic%20Regression%20Analysis%20\(Dayton\).pdf](http://bus.utk.edu/stat/datamining/Logistic%20Regression%20Analysis%20(Dayton).pdf)  
Fecha de consulta realizada el 10/02/2013.

Epstein, E. M. (1987). The Corporate Social Policy Process: Beyond Business Ethics, Corporate Responsibility, and Corporate Social Responsiveness. *California Management Review*, 29:3, 99-114.

Espinosa, M. y Aldazabal, M. E. (2010). Opinión de los profesores de contabilidad españoles sobre la incorporación de la ética en la formación de la profesión contable. Comunicación presentada en el XVIII Congreso de EBEN España, 23- 25 de Junio

Fernández, J. L. & Bajo, A. (2010). The presence of business ethics and CSR in Higher Education curricula for executives: The case of Spain. *Journal of Business Ethics Education*, vol. 7, pp. 25-38.

Ferrer-Balas, D., Adachi, J., Banas, S., Davidson, C. I., Hoshikoshi, A., Mishra, A., Motodoa, Y., Onga, M. & Ostwald, M. (2008). An international comparative analysis of sustainability transformations across seven universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 9: (3), pp. 295–316.

Fisher, J. (2004). Social responsibility and ethics: clarifying the concepts. *Journal of Business Ethics*, vol. 52: (4), pp. 391–400

Foro de Expertos de RSC (2005). Sesiones I, II, III: Definición y ámbito de la RSC. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Disponible en [http://www.empleo.gob.es/es/sec\\_trabajo/autonomos/economiasoc/RespoSocEmpresas/foro\\_expertos/contenidos/INFORME\\_FOROEXPERTOS\\_RSE.pdf](http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/autonomos/economiasoc/RespoSocEmpresas/foro_expertos/contenidos/INFORME_FOROEXPERTOS_RSE.pdf)  
Fecha de consulta realizada el 14/09/12.

Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management. A Stakeholder Approach*. Pitman, Boston: MA.

Holt, D. (2003). The role and impact of the business school curriculum in zapping environmental education at Middlesex University. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 4: (4), pp.324-343

Johnson, H. L. (1971). *Business in contemporary society: Framework and issues*. Belmont, CA: Wadsworth.

Lamsa, A., Vehkaperä, M., Puttonen, T. & Personen, H. (2007). Effects of Business Education on Women and Men Students' Attitudes on Corporate Responsibility in Society. *Journal of Business Ethics*, vol. 82: (1), pp. 45 58.

Larrán, M. & Andrades, F. J. (2013). Determinants of corporate social responsibility and business ethics education in Spanish universities. *Business Ethics: A European Review*. Forthcoming article

Larrán, M., López, A. & Andrades, F.J. (2011). ¿Ha propiciado la reciente reforma de títulos universitarios una mayor incorporación de la responsabilidad social corporativa en los estudios relacionados con la economía y la empresa?. Comunicación presentada en las VIII Jornadas de Docencia de Contabilidad (ASEPUC), Junio, Palma de Mallorca.

Ley 2/2011 de Economía Sostenible. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2011/03/05/pdfs/BOE-A-2011-4117.pdf> Fecha de consulta realizada el 5/12/2012.



MacDonald, C. (2010). The business ethics blog: Ethics definition. Disponible en <http://businessethicsblog.com/2010/03/21/ethics-definition/22> (accessed 10 August 2012).

MacFarlane, B. & Ottewill, R. (2004). Business ethics in the curriculum: Assessing the evidence from UK subject review. *Journal of Business Ethics*, vol. 54: (4), pp. 339–347.

MacLean, T. & Litzky, B. (2003). Task force on integrating ethics and business in society in the US management curriculum. Paper presented at the 14th Annual Conference on The International Association for Business and Society, June, Rotterdam, The Netherlands.

Matten, D. & Moon, J. (2004). Corporate social responsibility education in Europe. *Journal of Business Ethics*, vol. 54: (4), pp. 323–337.

Melé, D. (2008). Integrating ethics into management. *Journal of Business Ethics*, vol. 78: (3), pp. 291–297.

Morelli, J. (2011). Environmental Sustainability: A Definition for Environmental Professionals. *Journal of Environmental Sustainability*, vol. 1, pp. 19-27.

Navarro, P. (2008). The MBA core curricula of top-ranked US business schools: A study in failure? *Academy of Management Learning & Education*, vol. 7: (1), pp. 108-123.

Nicholson, C.Y. & De Moss, M. (2009). Teaching ethics and social responsibility: An evaluation of undergraduate business education at the discipline level. *Journal of Education for Business*, vol. 84: (4), pp. 213–218.

Özdemir, A.A. & Sarikaya, M. (2009). An analysis of the curricula of business administration departments in Turkish universities with the perspective of civil society awareness. *Journal of Education for Business*, vol. 84: (5), pp. 313–317.

Popa, O. (2010). Organizational social responsibility - state of the art. *Revista Tinerilor Economisti (The Young Economists Journal)* vol. 1: 15S, pp. 59–68.

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>. Fecha de consulta realizada el 5/12/2012.

Ritter, B.A. (2006). Can business ethics be trained? A study of the ethical decision-making process in business students. *Journal of Business Ethics*, vol. 68: (2), pp. 153–164.

Rundle-Thiele, S. & Wymer, W. (2010). A census of stand-alone ethics, social responsibility and sustainability course requirements for marketing graduates in Australia and New Zealand. *Journal of Marketing Education*, vol. 32, pp. 5-12.

Setó-Pamies, D., Domingo-Vernis, M. & Rabassa-Figueras, N. (2011). Corporate social responsibility in management education: Current status in Spanish universities. *Journal of Management and Organization*, vol. 17, pp. 604-620.

Shriberg, M. (2002). Institutional assessment tools for sustainability in higher education: strengths, weaknesses, and implications for practice and theory. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 3: (3), pp. 254–270.

Strongfellow, L., Ennis, S., Brennan, R. & Harker, M. J. (2006). Mind the gap: The relevance of marketing education to marketing practice. *Marketing Intelligence & Planning*, vol. 24: (3), pp. 245–256.

Stubbs, W. & Cocklin, C. (2008). Teaching sustainability to business students: shifting mindsets. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 9: (3), pp. 206–221.

Sullivan, D. W. (2002). The impact of the Sarbanes-Oxley Act of 2002 on the teaching of ethics in core MBA curriculum in Ohio. *American Journal of Business Education*, vol. 3: (5), pp. 61–69.

Tur, V. (2011). La importancia de la RSE en la formación empresarial. Opinion piece, <http://www.educaweb.com/noticia/2011/11/28/importancia-rse-formacion-empresarial-15103.html>. Fecha de consulta realizada 30/10/2012.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development. 2005-2014. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf> Fecha de consulta realizada 08/09/2012.

United Nations (2007). Principles for responsible Management education. Disponible en <http://www.unprme.org/resource-docs/EDUCACIONRESPONSABLEPRMEencastellano.pdf> Fecha de consulta realizada 08/09/2012.

Valentine, S. & Fleischman, G. (2008). Professional Ethical Standards, Corporate Social Responsibility, and the Perceived Role of Ethics and Social Responsibility. *Journal of Business Ethics*, vol. 82: (3), pp. 657–666.

World Business Council for Sustainable Development (2000). *Corporate Social Responsibility: Making Good Business Sense*. World Business Council for Sustainable Development: Geneva.

Wu, Y. J., Huang, S., Kuo, L. & Wu, W. (2010). Management education for sustainability: A web-based content analysis. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 9: (3), pp. 520–531.

# EVALUACIÓN CONTINUA, TASAS DE ÉXITO Y APRENDIZAJE: UNA EVIDENCIA EMPÍRICA EN CONTABILIDAD DE COSTES

*CONTINUOUS ASSESSMENT, SUCCESS RATES AND LEARNING: AN EMPIRICAL  
EVIDENCE FROM COST ACCOUNTING*

---

López Cruces, Francisco ([flopez@ual.es](mailto:flopez@ual.es))  
Universidad de Almería

## RESUMEN

Durante los cursos 2005-06 a 2011-12 hemos puesto en práctica una experiencia de evaluación continua con apoyo virtual al aprendizaje en la asignatura Contabilidad de Costes de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Almería.

Ahora, una vez finalizada la actividad docente de la asignatura, cabe preguntarse si la aplicación de la evaluación continua ha supuesto una mejora real en el proceso de aprendizaje. El análisis de las calificaciones año tras año hacía evidente que la evaluación continua estaba teniendo un efecto favorable en las tasas de éxito de los alumnos presentados a examen. Sin embargo, la impresión obtenida al calificar los exámenes finales era que no tenía un impacto similar en su destreza para explicar los conceptos teóricos de la asignatura o para resolver ejercicios prácticos de cálculo de costes.

El presente trabajo muestra los resultados de un análisis estadístico que compara las calificaciones obtenidas durante cinco cursos consecutivos en la convocatoria ordinaria de la asignatura por los estudiantes que voluntariamente optaban por la evaluación continua y los evaluados únicamente mediante examen final. La conclusión principal es que, si bien puede afirmarse que existe una diferencia significativa entre las calificaciones obtenidas con ambos sistemas de evaluación, no es posible descartar la hipótesis nula de igualdad de medias o de distribución en el caso de las puntuaciones de la parte práctica del examen final, única común para los dos tipos de estudiantes.

Parece necesaria, por tanto, una reflexión cuidadosa sobre los efectos reales de la evaluación continua sobre el aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Metodología docente, evaluación continua, contabilidad de costes, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), análisis de resultados.

## INTRODUCCIÓN

El horizonte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha llevado a muchos profesores universitarios de nuestro país a plantearse la conveniencia de experimentar con nuevas estrategias docentes más centradas en el aprendizaje del alumno que en la enseñanza y, paralelamente, con nuevas formas de evaluación, antes de la implantación de los nuevos planes de estudios. Las actas de las Jornadas de Docencia en Contabilidad de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad (ASEPUC) son una buena muestra de esta clase de experiencias.

En ese contexto, y tras unos resultados poco prometedores de la asignatura Contabilidad de Costes en los primeros años de rodaje del plan de estudios del año 2000 de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Almería, iniciamos durante el curso 2004-05 el diseño de un conjunto de actividades con apoyo en el aula virtual orientadas a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y que debían permitir una evaluación continua de dicho proceso. Esta metodología, con sucesivos ajustes, se ha aplicado desde el curso 2005-06 hasta la extinción de la docencia de la asignatura a partir del curso 2011-12.

La realización y evaluación de actividades diversas —cuestionarios de autoevaluación, actividades de aplicación de los conceptos estudiados a empresas reales, a través de WebCT o de forma presencial, resolución en grupo de ejercicios en hoja de cálculo, y tutorías de grupo— que podían representar hasta 4 puntos sobre 10 de la nota final de la asignatura, ha generado un efecto positivo en las tasas de éxito de los estudiantes que voluntariamente optaban por la evaluación continua. En efecto, los porcentajes de los alumnos presentados a examen que superaban la asignatura cada curso académico pasaron de estar siempre por debajo del 40% a superar consistentemente el 50% desde el curso 2006-07.

Sin embargo, la corrección del examen final nos dejaba siempre con la impresión de que las nuevas actividades y su evaluación continua no estaban consiguiendo mejorar ciertas destrezas del estudiante, al menos las relativas a la correcta explicación y aplicación de los conceptos estudiados, y a la resolución de los tradicionales supuestos prácticos de contabilidad de costes.

La acumulación de resultados académicos durante los años que ha durado la experiencia nos ha permitido realizar un análisis estadístico para comparar las calificaciones finales de los estudiantes en evaluación continua y las de los evaluados únicamente mediante el examen final. Las conclusiones del estudio confirman algunas de nuestras impresiones. En particular, no parece que el seguimiento o no de las actividades encuadradas en el proceso de evaluación continua haya influido de manera significativa en la puntuación obtenida en la parte práctica del examen final, que era común para todos los estudiantes. La parte teórica del examen era diferente para los estudiantes en evaluación continua, al estar

diseñada para verificar su grado de implicación en las actividades de grupo. Por esta razón, las puntuaciones de la parte teórica no son comparables con las de los estudiantes evaluados solo mediante examen final.

Sin embargo, las diferencias en las calificaciones finales de los dos grupos de estudiantes son claramente significativas. Si contraponemos este resultado con la falta de significación de las diferencias de puntuaciones en la prueba final práctica, cabe plantearse si las diferencias entre las tasas de éxito obtenidas aplicando metodologías docentes innovadoras y evaluación continua y las de la evaluación mediante examen final pueden venir explicadas más por el empleo de sistemas de evaluación diferentes que por una mejora real del proceso de aprendizaje del alumno. Dicho de otro modo, parece lógico esperar una mejora de las tasas de éxito al diversificar las estrategias docentes y aplicar la evaluación continua, pero no cabe inferir de ello que el aprendizaje de los estudiantes haya sido mejor, sino solo que sus resultados se han medido de distinta forma.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y DESARROLLO DE HIPÓTESIS**

La introducción de nuevas metodologías docentes y de la evaluación continua en los planes de estudios de la universidad española a raíz de la entrada en vigor del EEES ha generado una serie de investigaciones empíricas orientadas principalmente a analizar el impacto de estas metodologías en la satisfacción de los estudiantes y en los resultados académicos. En el ámbito de la Contabilidad se han publicado en nuestro país numerosos trabajos que describen las metodologías puestas en práctica y que suelen coincidir en el positivo efecto de las mismas en indicadores de éxito tales como las tasas de estudiantes presentados sobre matriculados, o de estudiantes que superan las asignaturas sobre el total de matriculados o de presentados.

Sin embargo, como ya hemos apuntado, cabe preguntarse en qué medida son responsables de la mejora de los indicadores de éxito las nuevas tecnologías docentes puestas en práctica y en qué medida lo es el cambio de sistema de evaluación. Dejando al margen la indudable ventaja que supone el seguimiento continuado del progreso en el aprendizaje del estudiante, que por sí mismo debería garantizar una cierta mejora en los resultados, lo cierto es que al diseñar un nuevo sistema de evaluación es difícil evitar la tentación de introducir criterios de evaluación que aseguren unas tasas de éxito mejores que las obtenidas con el sistema anterior, especialmente en asignaturas que habitualmente tienen bajos índices de éxito, como la Contabilidad de costes.

Las actividades y los criterios de puntuación que empleamos desde el curso 2005-06 hasta el 2011-12 en dicha asignatura fueron los siguientes:

- Cuestionarios de autoevaluación (1 por capítulo): resolución individual de los cuestionarios de autoevaluación de cada tema de la asignatura en los plazos

marcados en la programación del curso, como garantía del trabajo continuado. Los cuestionarios podían repetirse tantas veces como se quisiera (con variación en las cuestiones seleccionadas y en el orden de los ítems), y era indispensable obtener una puntuación mínima de 8 puntos sobre 10 en el cuestionario de un tema para acceder al del siguiente.

- Resolución de ejercicios prácticos: resolución y envío en formato electrónico (MS Excel), a través del aula virtual (en WebCT), de uno o dos ejercicios de cada tema del programa por grupo. Los ejercicios eran revisados, comentados y devueltos por el profesor, que podía pedir aclaraciones sobre los aspectos de la solución que no quedaban suficientemente claros, o incluso requerir el envío de una solución corregida.
- Actividades de discusión: participación en actividades de discusión, inicialmente virtual y más tarde presencial, que se orientaban a la aplicación de los conceptos estudiados en la parte teórica a los procesos productivos de diversas empresas, a partir de las informaciones que éstas publican en Internet. Los grupos de trabajo debían recoger las conclusiones de estas actividades en un foro de WebCT. La parte teórica del examen final para los estudiantes en evaluación continua estaba relacionada con estas actividades de discusión.
- Diario de actividades y tutorías de grupo: preparación por el grupo de un Diario de las actividades realizadas en común, con la estructura y contenidos que se indicaban en WebCT. Además, el grupo debía asistir al menos a una reunión con el profesor en horario de tutoría, para que éste pudiera contrastar personalmente los avances, problemas y dificultades de los miembros del grupo, y revisar su diario de actividades.
- Puntuación: la puntuación de las actividades anteriores se obtenía, para cada grupo, en función de la calidad de las soluciones de los ejercicios enviados (2 puntos) y de las actividades de discusión realizadas (2 puntos). La puntuación individual de cada alumno resultaba de corregir, en su caso, la puntuación de su grupo, a partir de las observaciones del profesor en las sesiones de tutoría, de la puntualidad y resultados de los cuestionarios de autoevaluación, y de su grado de participación en el trabajo del grupo, medido a través de valoraciones realizadas de forma individual por los componentes de cada grupo al final del curso.

La puntuación final de la asignatura era igual a la suma de la puntuación obtenida en las actividades anteriores (hasta 4 puntos) y el 60% de la puntuación sobre 10 del examen final. Si la puntuación así obtenida era inferior a la del examen final, se conservaba ésta última.

Con este nuevo sistema de evaluación, no parecía difícil anticipar que los resultados de los estudiantes en la asignatura, medidos por su puntuación final, debían ser mejores que los

de los que no realizaban las actividades enmarcadas en el proceso de evaluación continua y eran evaluados únicamente mediante el examen final. Por ello, la primera hipótesis de nuestro estudio de los resultados fue la siguiente:

H1: *Las calificaciones finales de los estudiantes que han realizado las actividades de evaluación continua son mejores que las de los que no las han realizado y son evaluados únicamente mediante un examen final.*

Sin embargo, como apuntamos antes, nos parecía que el desempeño de los estudiantes en evaluación continua en el examen final no mejoraba en la forma que era de esperar por las observaciones obtenidas en las actividades realizadas a lo largo del curso. Para comprobar esta impresión, formulamos la segunda hipótesis de nuestro estudio:

H2: *Las puntuaciones de la parte común del examen final de los estudiantes que han realizado las actividades de evaluación continua no difieren de las de los que no las han realizado y son evaluados únicamente mediante el examen final.*

## **MATERIAL Y MÉTODOS**

Para contrastar las hipótesis anteriores partimos de los registros de las actas correspondientes a todos los cursos académicos durante los que habíamos desarrollado la experiencia descrita en el apartado anterior, y los completamos con los datos de nuestros registros de calificaciones, para indicar qué alumnos habían sido evaluados solo con examen final y cuáles en régimen de evaluación continua. Para estos últimos añadimos el dato de sus puntuaciones en el examen final, normalmente distintas de la calificación en el acta por el efecto de la valoración de las actividades realizadas durante el curso. Además, puesto que la parte teórica del examen final no era igual para los dos grupos de alumnos, incorporamos también el dato de las puntuaciones obtenidas en la parte práctica del examen final, que sí ha sido siempre igual para todos los alumnos presentados a examen. Esto nos obligó a limitar el número de cursos académicos a analizar a cinco (de 2007-08 a 2011-12), al no poder recuperar el detalle de las puntuaciones para los cursos anteriores.

Por otro lado, la puntuación de las actividades en evaluación continua solo se tuvo en cuenta inicialmente en la convocatoria ordinaria (febrero) y, en casos excepcionales, en la extraordinaria de septiembre. Este criterio se modificó en los dos últimos cursos de la asignatura, en los que el cálculo de la calificación de septiembre pasó a realizarse igual que en la convocatoria ordinaria para los alumnos que hubieran estado en régimen de evaluación continua durante el curso. Por esta razón, hemos contrastado nuestras hipótesis utilizando únicamente los datos de los estudiantes presentados en la convocatoria ordinaria de los cursos indicados.

Con los criterios anteriores, hemos seleccionado un total de 333 observaciones, con la distribución por régimen de evaluación (evaluación continua [E.C.]: Sí/No), año y calificación que se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los alumnos según régimen de evaluación, año y calificación

<b>E.C.</b>	<b>Año</b>	<b>Sus</b>	<b>Apr</b>	<b>Not</b>	<b>Sob</b>	<b>MdH</b>	<b>Total general</b>
<b>Sí</b>	<b>2008</b>	Nº 8	24	9	2		43
		% 18,6%	55,8%	20,9%	4,7%	0,0%	100,0%
	<b>2009</b>	Nº 16	20	1	1		38
		% 42,1%	52,6%	2,6%	0,0%	2,6%	100,0%
	<b>2010</b>	Nº 19	22	10			51
		% 37,3%	43,1%	19,6%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>2011</b>	Nº 14	20	9	1		44
		% 31,8%	45,5%	20,5%	0,0%	2,3%	100,0%
<b>2012</b>	Nº 18	13	17	2		50	
	% 36,0%	26,0%	34,0%	4,0%	0,0%	100,0%	
<b>Nº Sí</b>		<b>75</b>	<b>99</b>	<b>46</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>226</b>
<b>% Sí</b>		<b>33,2%</b>	<b>43,8%</b>	<b>20,4%</b>	<b>1,8%</b>	<b>0,9%</b>	<b>100,0%</b>
<b>No</b>	<b>2008</b>	Nº 19	7	2			28
		% 67,9%	25,0%	7,1%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>2009</b>	Nº 16	5	1			22
		% 72,7%	22,7%	4,5%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>2010</b>	Nº 22	6				28
		% 78,6%	21,4%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	<b>2011</b>	Nº 9					9
		% 100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
<b>2012</b>	Nº 9	10	1			20	
	% 45,0%	50,0%	5,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
<b>Nº No</b>		<b>75</b>	<b>28</b>	<b>4</b>			<b>107</b>
<b>% No</b>		<b>70,1%</b>	<b>26,2%</b>	<b>3,7%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>100,0%</b>
<b>Total Nº</b>		<b>150</b>	<b>127</b>	<b>50</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>333</b>
<b>Total %</b>		<b>45,0%</b>	<b>38,1%</b>	<b>15,0%</b>	<b>1,2%</b>	<b>0,6%</b>	<b>100,0%</b>

En total, 226 calificaciones corresponden a estudiantes en evaluación continua y 107 a estudiantes evaluados únicamente mediante examen final. Los resultados académicos son claramente favorables para el primer grupo, que solo muestra en el conjunto de los 5 cursos un 33,2% de suspensos, frente al 70,1% del segundo grupo. La Tabla 2 presenta la comparación de las calificaciones medias en acta de los estudiantes de ambos grupos.



Tabla 2. Comparación de las calificaciones medias en acta según régimen de evaluación y año

Calificación (s/10) Año	EC		Total general
	Sí	No	
2008	5,8	3,6	4,9
2009	4,3	2,7	3,7
2010	4,9	2,9	4,2
2011	5,1	2,3	4,7
2012	5,2	4,1	4,9
<b>Total general</b>	<b>5,1</b>	<b>3,2</b>	<b>4,5</b>

La Tabla 2 muestra variaciones en las calificaciones medias por curso académico, que probablemente vendrán explicadas por la diferente dificultad de los exámenes finales, y apuntan en la dirección de la hipótesis H1, al ser la media de los estudiantes en evaluación continua claramente superior en todos los cursos a la de los estudiantes evaluados solo mediante examen final. Como ya apuntamos, estos resultados eran previsibles, dada la diferencia en los sistemas de puntuación que determinan la calificación final en ambos grupos de alumnos.

Puesto que pretendemos comprobar también si el haber realizado las actividades académicas dirigidas en régimen de evaluación continua ha tenido o no un efecto sobre la destreza de los estudiantes para resolver la parte práctica de los exámenes finales, consistente en uno o más supuestos clásicos de Contabilidad de costes, hemos resumido en la Tabla 3 las puntuaciones medias obtenidas en esta parte según régimen de evaluación y año.

Tabla 3. Comparación de las puntuaciones medias de la parte práctica del examen final según régimen de evaluación y año

Práctico (s/6) Año	E.C.		Total general
	Sí	No	
2008	3,45	3,13	3,32
2009	2,08	1,53	1,88
2010	2,13	1,83	2,03
2011	2,33	1,59	2,20
2012	2,66	2,44	2,60
<b>Total general</b>	<b>2,53</b>	<b>2,20</b>	<b>2,42</b>

Se observa ahora una diferencia favorable a los estudiantes en evaluación continua, pero mucho menos acusada que en la Tabla 2, lo que confirma la conveniencia de contrastar la hipótesis H2, que indicaría la ausencia de diferencias significativas entre ambas distribuciones.

## RESULTADOS

Como primer paso, realizamos un análisis exploratorio de los datos, tendente a comprobar su normalidad, mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, y la igualdad de varianzas por grupos (años y modalidad de evaluación) mediante el estadístico de Levene, tanto para las puntuaciones finales en acta como para las de la prueba práctica del examen final.

La Tabla 4 indica ausencia de normalidad en las calificaciones finales de los años 2009 y 2010, en las del grupo de los estudiantes en evaluación continua y, globalmente, en el conjunto de calificaciones finales en acta, con un grado de confianza del 95%. La Tabla 5 solo señala la ausencia de normalidad en las puntuaciones del examen práctico de los estudiantes evaluados mediante examen final en 2009, y en el conjunto de puntuaciones del examen práctico para todos los años y modalidades de evaluación, con un grado de confianza del 95%.

Tabla 4. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para el conjunto de las calificaciones finales y con segmentación por régimen de evaluación y año

Año	Régimen de evaluación	Z de K-S	Sig. asint. (bilateral)
Año 2008	EC=1 (Sí)	1,1454	0,1450
	EC=0 (No)	0,5322	0,9396
	<b>Total</b>	1,0941	0,1824
Año 2009	EC=1 (Sí)	1,3120	0,0640 *
	EC=0 (No)	0,9488	0,3289
	<b>Total</b>	1,4970	<b>0,0226</b> **
Año 2010	EC=1 (Sí)	1,3934	<b>0,0412</b> **
	EC=0 (No)	1,1052	0,1737
	<b>Total</b>	1,6224	<b>0,0103</b> **
Año 2011	EC=1 (Sí)	1,0545	0,2161
	EC=0 (No)	0,5409	0,9317
	<b>Total</b>	1,0000	0,2700
Año 2012	EC=1 (Sí)	1,3112	0,0642 *
	EC=0 (No)	0,9435	0,3355
	<b>Total</b>	1,1697	0,1296
<b>Total</b>	EC=1 (Sí)	2,4094	<b>0,0000</b> ***
	EC=0 (No)	1,3271	0,0590 *
	<b>Total</b>	2,4810	<b>0,0000</b> ***

\*\*\* significativo al 1%, \*\* significativo al 5% y \* significativo al 10%

Tabla 5. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para el conjunto de las puntuaciones prácticas y con segmentación por régimen de evaluación y año

Año	Régimen de evaluación	Z de K-S	Sig. asint. (bilateral)
Año 2008	EC=1 (Sí)	0,6941	0,7210
	EC=0 (No)	0,5273	0,9438
	Total	0,7416	0,6414
Año 2009	EC=1 (Sí)	0,6548	0,7845
	EC=0 (No)	1,5064	0,0214 **
	Total	1,1892	0,1182
Año 2010	EC=1 (Sí)	0,7034	0,7056
	EC=0 (No)	0,5866	0,8815
	Total	0,9052	0,3855
Año 2011	EC=1 (Sí)	0,6171	0,8408
	EC=0 (No)	0,5986	0,8661
	Total	0,8019	0,5411
Año 2012	EC=1 (Sí)	1,0146	0,2547
	EC=0 (No)	0,4872	0,9716
	Total	0,8193	0,5131
Total	EC=1 (Sí)	1,0443	0,2255
	EC=0 (No)	1,0319	0,2373
	Total	1,3953	0,0407 **

\*\* significativo al 5%

Por su parte la Tabla 6 solo permite aceptar la hipótesis nula de igualdad de varianzas de las distribuciones de puntuaciones finales de los estudiantes en los dos grupos de régimen de evaluación (continua o solo mediante examen final) en los años 2008, 2009 y 2012, pero no en los otros dos años o en el conjunto de los datos, con un grado de confianza del 95%. En cambio la Tabla 7 solo permite rechazar la hipótesis de igualdad de varianzas de las distribuciones de puntuaciones de la prueba práctica en 2010, aunque la significación asintótica para el año 2012 y para el conjunto de los datos no está muy por encima de 0,05.

Tabla 6. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas de las calificaciones finales en los dos grupos de régimen de evaluación (por años y global)

Año	Estadístico F	Sig. asint. (bilateral)
2008	0,0275	0,8688
2009	2,2397	0,1399
2010	17,9036	0,0001 ***
2011	5,1868	0,0270 **
2012	2,3504	0,1299
Total	12,1091	0,0006 ***

\*\*\* significativo al 1% y \*\* significativo al 5%

Tabla 7. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas de las puntuaciones prácticas en los dos grupos de régimen de evaluación (por años y global)

Año	Estadístico F	Sig. asint. (bilateral)
2008	0,2641	0,6089
2009	0,0001	0,9908
2010	7,0875	0,0094 ***
2011	2,1394	0,1497
2012	3,8187	0,0548 *
Total	3,7921	0,0523 *

\*\*\* significativo al 1% y \* significativo al 10%

Todo lo anterior aconseja contrastar las hipótesis formuladas con pruebas que sean robustas ante la ausencia de normalidad o la heteroscedasticidad. Por ello, junto a la prueba paramétrica del test T de igualdad de medias hemos realizado la prueba U de Mann-Whitney de igualdad de distribuciones.

Como puede verse en la Tabla 8, ambas pruebas confirman la hipótesis H1, al permitir rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias o de distribuciones con un grado de confianza superior al 95% (en 2012) o al 99% (en el resto de los años). Los test son de una cola porque la hipótesis H1 establece que las calificaciones finales de los estudiantes que han realizado las actividades de evaluación continua son mejores que las de los que no las han realizado y son evaluados únicamente mediante un examen final, y ya se comprobó en la Tabla 2 que los promedios del primer grupo eran siempre mejores que los del segundo grupo.

Tabla 8. Prueba T de igualdad de medias y prueba U de Mann-Whitney de igualdad de distribuciones de las calificaciones finales en los dos grupos independientes de régimen de evaluación (por años y global)

Año	Prueba T de igualdad de medias		Prueba de igualdad de distribuciones	
	Estadístico t	Sig. asint. (una cola)	U de Mann-Whitney	Sig. asint. (una cola)
2008	4,5385	0,0000 ***	967,5	0,0000 ***
2009	2,8759	0,0028 ***	619,5	0,0010 ***
2010 <sup>1</sup>	4,4563	0,0000 ***	1.054,5	0,0000 ***
2011 <sup>1</sup>	5,1778	0,0000 ***	330,5	0,0010 ***
2012	1,6700	0,0498 **	649,5	0,0260 **
Total <sup>1</sup>	7,7771	0,0000 ***	17.658,0	0,0000 ***

<sup>1</sup>Sin asumir la igualdad de varianzas  
 \*\*\* significativo al 1% y \*\* significativo al 5%

En cambio, la Tabla 9 muestra que solo es posible rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias de las puntuaciones en la prueba final práctica de los dos grupos de estudiantes, con un grado de confianza del 95%, para el conjunto de los cinco años, pero no así para los resultados de cada uno de los años por separado. Y la prueba U de Mann-Whitney solo en 2009 permite rechazar la hipótesis nula de igualdad de distribuciones con el mismo grado de confianza. Por tanto, aunque de acuerdo con la Tabla 3 los promedios del primer grupo han sido siempre mejores que los del segundo grupo, la evidencia estadística disponible no permite rechazar la hipótesis H2, es decir, que las puntuaciones de la parte común del examen final de los estudiantes que han realizado las actividades de evaluación continua no difieren de las de los que no las han realizado y son evaluados únicamente mediante el examen final en los cinco cursos analizados.

Tabla 9. Prueba T de igualdad de medias y prueba U de Mann-Whitney de igualdad de distribuciones de las puntuaciones prácticas en los dos grupos independientes de régimen de evaluación (por años y global)

Año	Prueba T de igualdad de medias		Prueba de igualdad de distribuciones	
	Estadístico t	Sig. asint. (una cola)	U de Mann-Whitney	Sig. asint. (una cola)
2008	0,8709	0,1934	674,5	0,1965
2009	1,4838	0,0716 *	537,5	0,0330 **
2010 <sup>1</sup>	1,0477	0,1492	778,5	0,2540
2011	1,3938	0,0847 *	254,5	0,0920 *
2012	0,4718	0,3193	527,5	0,3605
Total	1,7584	0,0398 **	13.391,5	0,0565 *

<sup>1</sup>Sin asumir la igualdad de varianzas  
 \*\* significativo al 5% y \* significativo al 10%

La significación de la prueba de igualdad de medias para el conjunto de los datos de todos los cursos estudiados puede explicarse por la heterogeneidad de las distribuciones de las puntuaciones correspondientes a los diferentes cursos académicos, debidas probablemente al distinto grado de dificultad de los exámenes. La prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes ratifica la idea anterior, permitiendo rechazar la hipótesis nula de igualdad de distribuciones entre años con un grado de confianza superior al 99%.

## DISCUSIÓN

La ratificación de la hipótesis H1 no resulta sorprendente porque, como indicamos antes, las calificaciones finales de los estudiantes en evaluación continua incluyen hasta 4 puntos en concepto de valoración de las actividades realizadas en grupo o de forma individual a lo largo del curso, tanto con carácter presencial como no presencial. Y el hecho de valorar actividades de grupo y no presenciales se presta a comportamientos oportunistas de algunos estudiantes, que pueden beneficiarse del trabajo de otros componentes de su grupo, o aportar actividades o ejercicios en cuya elaboración han tenido una escasa participación. Hemos tenido la oportunidad de comprobar este tipo de comportamientos oportunistas en repetidas ocasiones, por ejemplo cuando varios grupos de trabajo presentan sus soluciones de un ejercicio práctico en hoja de cálculo con una identidad de formulaciones y de formatos que solo pueden explicarse partiendo de un archivo común, probablemente suministrado por alguna academia. Los estudiantes evaluados únicamente mediante un examen final, por otra parte, tendrían muchas menos oportunidades de sacar provecho de este tipo de comportamientos oportunistas.

12

---

Por tanto, el cambio de sistema de evaluación podría bastar por sí mismo para explicar la diferencia de calificaciones. No se puede descartar que la diversificación de estrategias docentes y la realización de actividades académicamente dirigidas contribuyan a esta diferencia mediante una mejora del aprendizaje del estudiante, pero tampoco se puede confirmar sin un estudio de mucha más profundidad que el que hemos realizado.

Más interesante por sus implicaciones nos parece la ratificación de la hipótesis H2. No se han encontrado evidencias significativas de mejora en el proceso de resolución de los supuestos prácticos de contabilidad de costes en el examen final, asociadas a la realización o no de las actividades de aplicación de los conceptos estudiados a empresas reales, y de resolución en grupo de supuestos prácticos que han sido corregidos, evaluados y devueltos para su revisión por los estudiantes. Esto obliga a reflexionar sobre las relaciones entre el diseño de las actividades académicas, las competencias a desarrollar y evaluar, y los sistemas de evaluación.

Puede que el diseño de las actividades descritas con anterioridad no haya sido el apropiado para mejorar la destreza en la resolución de los supuestos prácticos, o puede que los comportamientos oportunistas antes mencionados les hayan restado efectividad. También es posible que un examen no sea la mejor forma de medir esta clase de competencias. En

cualquier caso, la escasa diferencia (estadísticamente no significativa) entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en evaluación continua frente y los evaluados únicamente mediante examen final, de 0,33 puntos sobre seis en promedio (véase la Tabla 3), unida al considerable aumento del esfuerzo tanto para el profesor como para el estudiante, nos lleva a cuestionar la eficacia y, sobre todo, la eficiencia de las estrategias docentes descritas, si se comparan con la metodología tradicional de lección magistral y evaluación mediante examen final. Esto tiene una especial trascendencia en un contexto de crisis como el actual, en el que, por razones puramente presupuestarias, se ha decidido aumentar en un 33% la carga docente de los profesores que no demuestren ser investigadores excelentes, que se ven obligados a encargarse de un mayor número de grupos y a evaluar a un número mayor de estudiantes cada curso académico.

Las conclusiones de nuestro estudio tienen un alcance limitado, porque no se planificó por anticipado y, por ello, no se ha recogido información sobre otras variables que podrían enriquecer el análisis y contribuir a la explicación de las diferencias observadas en las puntuaciones de los dos grupos de alumnos estudiados. Sin embargo, creemos que al menos destaca la importancia de reflexionar sobre la implantación de nuevas estrategias docentes con un enfoque de coste-beneficio.

## BIBLIOGRAFÍA

Delgado García, A. M. (coord.) (2005): Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de Estudios y Análisis. Número de referencia EA2005-0054. Dirección General de Universidades.

Gandía, J.L. y Montagud, M.D. (2011): “Innovación docente y resultados del aprendizaje: un estudio empírico en la enseñanza de la contabilidad de costes”, *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 152, pp. 677-698.

Garrison, D. R. y Kanuka, H. (2004). “Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education”. *The Internet and Higher Education*, 7, 2, 95–105.

Lobo Gallardo, A., Escobar Pérez, B. y Arquero Montaña, J.L. (2009): “Improvement of motivation, non-technical skills and content learning: a longitudinal analysis in management accounting for tourism organizations using empirical based case studies”. VI Jornada de Docencia en Contabilidad de ASEPUC.

López Cruces, F. (2008): "Una experiencia de apoyo virtual al aprendizaje de la Contabilidad de Costes y de Gestión". En Memoria de Actividades Docentes en el Marco del EEES de la Universidad de Almería (Cursos académicos 2005-2006 y 2006-2007), publicación en CD. Universidad de Almería, ISBN 978-84-690-8285-0.

López Cruces, F. (2011): “Actividades académicas dirigidas en Contabilidad de Costes de L.A.D.E. (2006-2011)”. II Jornadas de Docencia en Contabilidad de Costes y Control de Gestión, Departamento de Contabilidad y Economía Financiera, Universidad de Sevilla.

López Pérez, M. V., Pérez López, M. C. y Rodríguez Ariza, L. (2013): “Aplicación del aprendizaje combinado en contabilidad. Un análisis comparativo entre diferentes titulaciones universitarias”. Revista de educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-123).

Marti, C., Moya, S. y Prior, D. (2009): “Learning about social accounting in the knowledge society: a Wiki webquest”. VI Jornada de Docencia en Contabilidad de ASEPUC.

Tejada Ponce, A., Pérez Morote, R., Ramírez Córcoles, Y., Tejedo Romero, F. y Pontones Rosa, C. (2012): “Análisis de la tasa de éxito en la asignatura de Contabilidad de Costes”. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Vol.10 (3) Octubre-Diciembre, pp.347-377. Recuperado el 6-03-2011 en <http://www.red-u.net>

Zafra Gómez, J.L., Román Martínez, I. y Gómez Miranda, M.E. (2011): “Influencia del uso de metodologías docentes combinadas en análisis contable sobre el rendimiento académico del alumno”. VIII Jornada de Docencia en Contabilidad de ASEPUC.



# ANALYSIS OF GENDER DIFFERENCES IN THE STUDENT LEARNING PROCESS

## ANÁLISIS DE LA EXISTENCIA DE DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

---

Martí Ballester, Carmen Pilar ([carmenpilar.marti@gmail.com](mailto:carmenpilar.marti@gmail.com))  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

### ABSTRACT

The main objective of this paper is to analyse gender differences in the student learning process. To do so, it employs a sample composed of information related to 3,219 students, of which 1,471 are female students and 1,748 are male students, from the *Universitat Autònoma de Barcelona*. Linear regression models, adopting the Tobit technique and Tobit-Blinder-Oaxaca decomposition, are applied to these data. The results obtained indicate that 67.27 percent of the gender difference is explained by differences in observed characteristics of women students and men students. We also find that intellectual ability, experience in the subject, effort made by the student during the year and previous accounting studies in secondary education have positive and significant influence on male and female students' academic productivity. On the other hand, study grants only influence female students' academic performance, while the professional status of the professor at the university, the time at which male students attend class and the academic year in which they have enrolled all negatively influence their academic productivity.

**KEYWORDS:** undergraduate, censored models, analysis of education, higher education, accounting.

**JEL:** A22, C24, I21, I23, M41.

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar la existencia de diferencias de género en el proceso de aprendizaje del alumno. Para ello se dispone de una muestra integrada por 3.219 estudiantes matriculados en la Universidad Autónoma de Barcelona. Sobre dicha muestra se ha implantado un modelo Tobit y la técnica de descomposición Tobit-Blinder-Oaxaca. Los resultados obtenidos indican que el 67,27 por ciento de las diferencias de género se explican a través de las características observadas en el modelo propuesto. De este modo, se encuentra que la capacidad intelectual, la experiencia en la asignatura, el esfuerzo hecho por el estudiante durante el año y estudiar contabilidad en secundaria tiene un efecto significativamente positivo en el rendimiento académico de las/los estudiantes. Por el contrario, la obtención de becas sólo influye en el rendimiento académico de las estudiantes, mientras la dedicación del profesor y la franja horaria de estudio afectan únicamente a la productividad académica del estudiante.

**PALABRAS CLAVE:** estudiante, modelos censurados, análisis de educación, educación universitaria, contabilidad.

**JEL:** A22, C24, I21, I23, M41.

## 1. INTRODUCTION

Formal education is one of the factors contributing to improving the productive capacity of the population, influencing the economic growth of a country, according to the human capital theory developed by Becker (1964), Schultz (1971) and Sakamoto and Powers (1995). This means, as Pasek et al (2006) point out, that students comprise the main social capital of a country, with the nation's development depending on the education of its young generations. For this reason, it's important to know the factors that determine students' success in the subjects in which they enrol.

In this sense, previous researchers, Smith and Naylor (2001), Marcenaro and Navarro (2007), and Castagnetti and Rosti (2009), suggest that factors leading to academic success may be different based on gender, taking social cognitive theory as a frame of reference. According to Bussey and Bandura (1999), this theory recognises that biological, cognitive and sociological characteristics influence human development.

Considering students' gender-specific academic performance equations, researchers reach no real consensus about the factors that have an influence on female and male students' academic success, as shown by Castagnetti and Rosti (2009), Smith and Naylor (2001), Marcenaro and Navarro (2007), Mutchler et al (1987), Lipe (1989), Tyson (1989), Jackling and Anderson (1998), Byrne and Flood (2008), Kherfi (2008), Lopus (1997), Lumsden and Scott (1983), Anderson et al (1994), and Lumsden and Scott (1987), which could be due to methodological issues and differences in the characteristics of the samples used.

For this reason, our main objective is to analyse the factors that influence male and female students' academic performance and to compare them using a consistent and robust estimator to estimate models with censored data, overcoming the shortcomings mentioned above. The findings of this research are meant to help the Ministry of Education and professors in charge of managing and administering faculties' teaching tasks in order to make decisions that improve the quality of university teaching and reduce the public spending incurred by financing tertiary education.

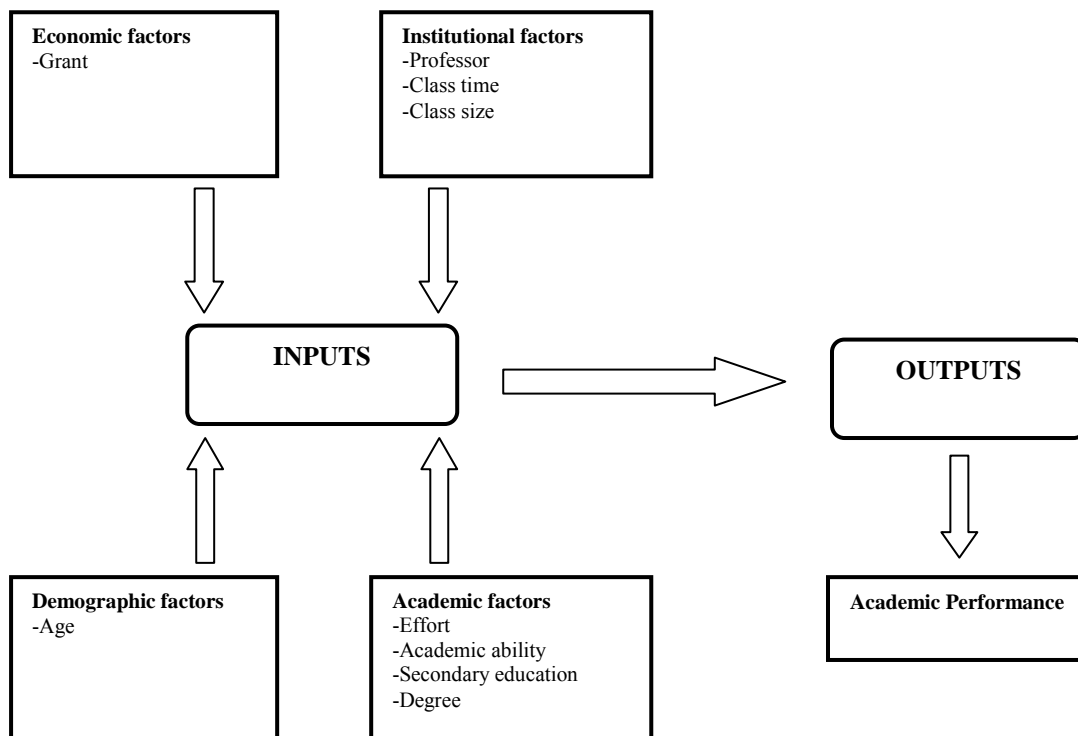
This paper is structured as follows. In section 2 the theoretical framework is introduced, as well as its application to previous research, and proposals examined in this research. Section 3 outlines the research method, data sources and measures of variables. In section 4, the results from regression models used are discussed. Lastly, some concluding comments are provided.

## 2. THEORETICAL BACKGROUND AND HYPOTHESIS

The impact of the educational level of a country's population on its economic development and growth has encouraged studies analysing the factors determining the academic success of male and female students in different areas of knowledge, with the aim of promoting measures or changes in educational policy that reduce the high university drop-out rate

revealed by the European Commission (2011) and provide a well-trained active population. A lot of these studies could be represented, taking as a reference the postulates of human capital theory, by means of an education production function that characterises the learning process of students, relating the results obtained by these (output) with a number of variables (input) which measure the effect of demographic, economic, academic and/or institutional factors.

**Figure 1 .Theoretical framework**



Formulated by author.

### **2.1 Demographic factors**

In this regard, various authors, Cantwell et al (2001) and Smith and Naylor (2001) use variance analysis models (ANOVA) and discrete choice models, respectively, on a sample of British students studying in different areas of knowledge, to demonstrate that the students' age conditions their academic success. Those students who display a greater level of maturity benefit more. According to McKenzie and Gow (2004) and Rankin et al (2003), this could be due to the fact that older students are more motivated to achieve their objectives than younger classmates, demonstrating a greater willingness to carry out the work given in class (Hoskins et al (1997)) in a constant manner (Richardson (1995)). They use critical reasoning which enables them to build on the meaning of the information transmitted by the professor (Sadler-Smith (1996)), sensing that their success in the subject

depends on their effort, ability and personal responsibility (internal locus of control). Therefore, the following is proposed:

*H1a: Ceteris paribus, older students will achieve a higher grade/overall result in financial accounting than younger students.*

## **2.2 Economic factors**

Previous international literature establishes the economic situation of the student's family as a relevant factor in achieving academic success since, as Ishitani (2006) demonstrates, the probability of students dropping out is higher in those students from more humble backgrounds. To lessen the effect of the family's economic situation some countries, including Spain, provide study grants. In this respect, Marcenaro and Navarro (2007) state that allocating grants to students with a poorer performance encourages their academic success, possibly because continuing their university education depends on their grant being renewed, and thus they must pass the subjects in which they are enrolled.

This result contrasts with the grant policy introduced in some countries, among them Spain, whereby grants are allocated to students from more humble backgrounds who have successfully passed a large number of the credits taken in the previous university year, which is a guarantee of the future academic success of the student, as outlined by Jones et al (2010) and Park and Kerr (1990). The following is proposed:

*H2: Ceteris paribus, students with grants will achieve a higher grade/overall result in financial accounting than students without grants.*

## **2.3 Academic factors**

Several authors, Dolado and Morales (2009), Jones et al (2010), Marcenaro and Navarro (2007), Eskew and Faley (1988) and Arquero et al (2009) have highlighted, through research in different areas of knowledge, that students' prior knowledge is one of the most important factors influencing learning outcomes. This factor is defined in Rankin et al (2003) as the entirety of a person's knowledge available before a certain learning task. Therefore, we can structure prior knowledge into conceptual knowledge and metacognitive knowledge.

According to Winne (1995), conceptual knowledge includes facts, principles, rules, framework and basic skills which the student may have acquired during secondary education. In this vein, previous studies have analysed the relation between prior knowledge of accounting from secondary school and performance in accounting courses. A lot of the authors Arquero et al (2009), Hartnett et al (2004), Rohde and Kavanagh (1996) and Eskew and Faley (1988) find that students with prior knowledge of accounting are more likely to pass the subject of Financial Accounting in university than those students who do not have prior knowledge. According to Rankin et al (2003), this could be because

there is a close correspondence between secondary school and university curricula. The following is proposed:

*H3a: Ceteris paribus, students who have studied accounting in secondary school will achieve a higher grade/overall result in financial accounting than students who have not studied it.*

On the other hand, metacognitive knowledge takes into account cognitive ability and students' effort to learn within the instructional situation. As a proxy for cognitive ability, Arquero et al (2009), Rankin et al (2003) and Heales (2005) use a student's tertiary education entrance score. This measure is calculated by taking into account the grades obtained by students in secondary school and the mark obtained in the university entrance examination. Using these measures, previous studies by Dolado and Morales (2009) and Kherfi (2008) reveal that students with a greater intellectual capacity, meaning, with higher university entrance grades and a higher average grade, respectively, achieve a significantly better academic performance in university.

*H3b: Ceteris paribus, students with a higher tertiary education entrance grade will achieve a higher grade/overall result in financial accounting than students with a lower tertiary education entrance grade.*

Furthermore, the effort invested by the student in the subject also influences their academic performance as stated by Rankin et al (2003). As proxy of the effort made by students, some authors, Jones et al (2010) and Park and Kerr (1990), used study and/or class attendance hours and the number of credits obtained. The results obtained indicate that students who have passed more credits and who dedicate more time to learning activities achieve better results. However, in general, according to Byrne and Flood (2007), students spend less time than that recommended by professors to complete individual tasks. McKenzie et al (2004) consider it essential that students develop time-management skills and use them efficiently when carrying out learning activities. To verify if the effort made by students during the year results in them obtaining a better result the following hypothesis is proposed:

*H3c: Ceteris paribus, students who have obtained a higher number of credits will achieve a higher grade/overall result in financial accounting than students who have obtained fewer credits.*

Those students who do not make enough of an effort may not pass the subject of Financial Accounting, and will have to repeat the subject. The expected results of repeating students are better than those of classmates who have just entered university, since they are familiar with the teaching method and the grading procedure applied throughout the year and this could encourage them to feel more motivated about achieving their goal – passing the subject. Therefore, the following is proposed:

*H3d: Ceteris paribus, repeating students will obtain better academic results than classmates who have enrolled in university for the first time.*

Another academic characteristic that may influence students passing a subject is the degree being studied, as demonstrated by Giliches and Mason (1972). Nevertheless, this statement contrasts with that contributed by Marcenaro and Navarro (2007) who, when controlling for differences in the cut-off grades of each degree, did not find significant differences between the qualifications obtained by students of medicine, economic and business studies, psychology, philosophy and arts. Therefore, the following is proposed:

*H3e: Ceteris paribus, there are no differences between the grades in Introduction to Accounting obtained by students enrolled in the different degrees offered.*

## **2.4 Institutional factors**

Budget restrictions have led to some universities having to reduce spending. Among the spending affected is expenditure on staff. This has led to the introduction of staff contracting measures which promote (1) an increase in the number of professors with non-tenure-track positions compared to professors with tenured and tenure-track positions, since the cost is significantly lower, as indicated in Bettinger and Long (2010), and/or (2) making professors with non-tenure-track positions redundant, which would lead to an increase in the ratio of students to teachers, and consequently, reduced groups and elimination of teaching in certain time-slots. These measures may influence students' academic performance and lead to them selecting major subjects that are related to the area of study in later years, as highlighted by various authors.

In this regard, Ehrenberg and Zhang (2005) demonstrate that an increase in the percentage of professors with non-tenure-track positions compared to the number of professors with tenure-track positions has a significantly negative impact on the results obtained by the students. This impact is more pronounced when it involves full-time non-tenure-track professors rather than part-time non-tenure-track professors. Nevertheless, the contracting of full-time professors (with tenure-track and non-tenure-track positions) has a significantly positive effect on the results obtained by the students and on them continuing in the field of study, compared to the contracting of part-time non-tenure-track professors. This could promote student integration, as outlined by Jacoby (2006) and Jaeger and Eagan (2011).

This may be due to: (1) the different training levels of the full-time and part-time professors, since, according to Benjamin (2003), the percentage of doctorate professors among full-time professors is higher than the percentage of doctorate professors among part-time professors; (2) the reduced amount of time professors are available to attend to students, interact with them and implement changes in their teaching methods according to Benjamin (2002) and Umbach (2007); (3) the lack of motivation of this group of professors

who earn much lower salaries than full-time professors, according to Jacoby (2005); (4) the inefficiency of the subject coordinators to assign them teaching hours in subjects related to the development of skills in a particular occupation, according to Bettinger and Long (2010).

*H4a: Ceteris paribus, students who attend financial accounting classes given by full-time professors obtain better grades than those who attend classes given by part-time professors.*

Another institutional characteristic that may condition students' academic success is the time at which they attend class. Kherfi (2008), using a discrete selection model, found that students from Sharjah who attend class in the first morning time-slot obtain worse results than other students who attend class in other time-slots. This could be due to students lacking sleep, making it difficult to retain knowledge, or to the fact that these groups contain a larger number of students with lower intellectual capacity, since the timetable is organised according to the university entrance exam grade or average grade, with the best students choosing the most attractive time-slots.

*H4b: Ceteris paribus, students who attend financial accounting class in the morning obtain worse grades than those who attend class in the afternoon.*

Moreover, students' selection of timetables may bring about differences in the size of the groups created, which may have an effect on the academic performance of the students. In this regard, Arias and Walker (2004) and Kokkelenberg et al (2008) found that students who attend larger classes obtain worse results than those students enrolled in small classes. According to McKeachie (1986), this could be due to the fact that the latter: (1) have more possibilities of interacting with the professor in the classroom, (2) feel less inhibited about participating in class debates and (3) can use combinations of learning methods which help to develop more complex skills according to the taxonomy of Bloom (1956), without this involving an excessive work load for the professor. Nevertheless, in those subjects in which the educational aim is to acquire knowledge, as highlighted in Kennedy and Siegfried (1997), Fleisher et al (2002) and Kherfi (2008), the size of the class would not be particularly relevant, as stated by Pascarella and Terenzini (1991).

On the contrary, Hill (1998) found a significantly positive relation between the size of the class and the academic performance of students. According to McKeachie (1986) this could be due to the fact that the professor is more motivated and prepares the class better when giving a lecture to a large number of students, which would improve teaching and the academic performance of the students.

The aim of the subject of Financial Accounting taught in the *Universitat Autònoma de Barcelona* is that students develop higher order skills from Bloom's (1956) taxonomy. To achieve this, professors arrange the subject, differentiating between theoretical classes, aimed at the students developing more basic levels of knowledge, and practical classes,



aimed at students developing higher order skills. The larger groups are divided, placing a similar number of students in all the practical classes. Since the differences in the number of students per class occur in the theoretical classes the following hypothesis is proposed:

*H4c: Ceteris paribus, students who attend more crowded classes obtain better grades than those who attend smaller classes.*

### **3. RESEARCH APPROACH**

#### **3.1 Sample selection**

To analyse the factors that affect the academic performance of university male and female students, we have a database containing information relating to 3,219 students, of which 1,471 are women students and 1,748 are men students, enrolled for four consecutive academic years (from 2005-2009) in the subject of financial and analytical accounting. The subject is taught in the degrees of Economics, Business Administration and Management and the double degree of Business Administration and Management and Law at the *Universitat Autònoma de Barcelona*. The database was provided by the Student Records Service of the *Universitat Autònoma de Barcelona*, thereby eliminating possible problems associated with data provided by students, as highlighted in Maxwell and Lopus (1994) and Becker and Powers (2001).

9

In this way, we have a complete sample, in that it only contains those students for whom we have complete information. Thus, for each student we have information regarding their academic performance in the subject of financial accounting obtained at the end of the academic year, the group in which they are enrolled, the degree they are studying (Degree in Economics, Degree in Business Administration and Management, or double Degree in Business Administration and Management and Law), the professor responsible for the group, the professor's commitment to the university (full-time or part-time), whether the student receives a grant or not, student's gender, university entrance exam grade, pre-university studies specialisation, number of times the student has enrolled in the subject and the teaching strategy employed in the groups.

#### **3.2 Measurement of variables**

Bearing in mind the available information, we consider the variables discussed below as potential determinants of the academic performance achieved by accounting students, since they are very similar to those used in the aforementioned previous literature.

##### **3.2.1 Dependent variable**

The dependent variable (AP) is the overall final grade obtained for all assessment items by each student, as in Eskew and Foley (1988), Rankin et al (2003), Kerfi (2008) and Hartnett et al (2004), which enables us to avoid the aggregation effect and consider the

influence of individual characteristics of students on their academic performance, as outlined by Kennedy and Siegfried (1997).

Assessment comprised four multiple-choice tests during the year (1.125 points for each test), homework completed during the year (1 point as a whole) and an end of semester exam (2.25 points for each exam). The test, homework, exams and other teaching and learning materials are exactly the same in all classes. This may reduce the professor bias according to Gratton-Lavoie and Stanley (2009) and Arias and Walker (2004).

According to Walstad (2001) this measure enables professors to (1) adapt to students' preferences regarding being assessed on work done outside of class or sitting a certain type of exam and (2) address concerns about error in measurement as a result of relying on one indicator and (3) adjust to that stipulated in the Royal Decree 1125/2003, of 5<sup>th</sup> September, by which the European credit system is established as well as the qualification system in official, nationally recognised university degrees, by assessing the academic performance of students on a scale of 0 to 10 points, passing the subject with 5 or more points, as in Dolado and Morales (2009).

### 3.2.2 Independent variables

To analyse the effect of students' level of maturity on their academic performance in the subject of financial accounting, the AGE variable will be introduced as a proxy, indicating the number of years that have passed since the birthdate of the student and the 30<sup>th</sup> of June of the year in which they studied the subject 2006, 2007, 2008, 2009.

One of the requirements to study university studies is to have previously passed the secondary education final exams (*Bachillerato*). Therefore, during the first year of university, study grants are distributed among those students with fewer economic resources. As a proxy of the economic situation of the student's family the dummy variable GRANT will be used, having the value of 1 if the student receives a grant during the academic year in which they attend Financial Accounting classes and 0 if not.

The dummy variable REPEAT will indicate if the student is a new entrant in the university or a student repeating the subject, having the value of 1 in the case of repeats and 0 otherwise.

Students who studied accounting in pre-university studies obtain better results in accounting according to Arquero et al (2009), Hartnett et al (2004). Therefore, in this work the dummy variable BUSINESS will be introduced, having the value of 1 if the student has studied pre-university studies in administration and finance (the curriculum of which includes subjects from accounting) and 0 if not. The dummy variable SOCIAL will also be introduced, having the value of 1 if the student studied Social Science as a specialisation in the last cycle of secondary school (the curriculum of which allows the student to choose one subject from the economics and business area) and 0 if not.

To measure the effect of students' prior skills on their academic performance the variable ENTRANCE, referring to the university entrance exam grade, will be introduced into the model as a proxy.

The effort made by the student during the academic year will be analysed using the variable CREDITS which will indicate the number of credits passed by the student during the year, without considering the credits corresponding to passing the subject of Financial Accounting.

The dummy variable DEGREE will indicate the degree being studied by the student, having the value of 1 if the student is enrolled in the Degree of Business Administration and Management and 0 if they are enrolled in the Economics Degree.

The dummy variable PROFESSOR will indicate the professional status of the professor in the university, having the value of 1 if the professor is exercising an academic career in the university and 0 if the professor combines teaching in the university with a position in a private company.

Since the time at which the student attends class may influence academic performance, the dummy variable AFTERNOON will be included in the model, having the value of 1 if the student attends class in the afternoon and 0 if they attend classes in the morning.

Differences in the size of the class attended by students may cause differences in their grades. Therefore, the variable SIZE will be introduced in the analysis indicating the number of students enrolled in each group during the period considered.

**Table 1. Measurement of dependent and independent variables**

<b>Variable</b>	<b>Hypothesis</b>	<b>Sign/variable name</b>	<b>Measure</b>
<i>Dependent</i>			
Result for student		AP	Total result for student for exam and assessment items
<i>Independent</i>			
Level of maturity	H1a	AGE	Indicates the age of the student in years
Economic situation	H2a	GRANT	1=grant; 0=no grant
Secondary school accounting	H3a	BUSINESS/SOCIAL	1=studied the specialisation indicated in secondary education; 0 = did not study it.
Previous skills	H3b	ENTRANCE	University entrance exam grade (5-10 points)
Effort	H3c	CREDITS	Number of credits the student has passed during the year minus the credits passed in the subject of financial accounting.
Motivation	H3d	REPEAT	1=repeat; 0= no repeat
Academic degree	H3e	DEGREE	1= studying the academic degree indicated; 0= is not studying it.
Professional status of the professor	H4a	PROFESSOR	1= the professor is exercising an academic career in the university; 0= the professor's main professional commitment is in a private company.
Time	H4b	AFTERNOON	1= the student attends class in the afternoon; 0= the student attends class in the morning.
Class size	H4c	SIZE	Number of students making up a group.

These variables are summarised in Table 1. To verify that there are no multicollinearity problems between the variables proposed, a matrix indicating correlation coefficients between independent variables has been created. The results, which are summarised in Table 2, indicate that no multicollinearity problems exist, according to Sharma and James (1981). Furthermore, the variance inflation factor (VIF) for each regressor, presented in Table 2, is calculated and examined. The results are lower than ten, thereby confirming the absence of multicollinearity problems. Moreover, table 3 provides descriptive statistics for all variables.

Table 2. Correlation Matrix for Regression Variables

## Panel A: Women Subsample

	VIF	AGE	ENTRANCE	YEAR2006	YEAR2007	YEAR2008	PROFESSOR	AFTERNOON
<b>AGE</b>	1.30	1						
<b>ENTRANCE</b>	1.78	-0.20*	1					
<b>YEAR2006</b>	1.63	0.04	-0.05*	1				
<b>YEAR2007</b>	1.58	-0.02	-0.02	-0.34*	1			
<b>YEAR2008</b>	1.55	0.03	0.02	-0.35*	-0.33*	1		
<b>PROFESSOR</b>	1.83	-0.22*	0.36*	0.11*	-0.10*	-0.07*	1	
<b>AFTERNOON</b>	1.70	0.32*	-0.21*	-0.02	0.00	0.00	-0.54*	1
<b>SIZE</b>	1.43	0.03	-0.24*	0.23*	-0.16*	-0.05*	-0.33*	0.38*
<b>DEGREE</b>	1.56	-0.10*	0.55*	0.00	-0.03	-0.01	0.35*	-0.08*
<b>REPEAT</b>	1.45	0.32*	-0.34*	0.06*	-0.07*	0.01	-0.35*	0.29*
<b>CREDITS</b>	1.41	-0.21*	0.45*	-0.03	-0.03	0.03	0.32*	-0.20*
<b>GRANT</b>	1.16	-0.18*	0.12*	-0.03	-0.03	-0.02	0.15*	-0.14*
<b>BUSINESS</b>	1.12	0.15*	0.08*	-0.07*	0.04	0.03	-0.05*	0.10*
<b>SOCIAL</b>	1.10	-0.19*	0.02	0.01	0.00	0.02	0.03	-0.09*

	<b>SIZE</b>	<b>DEGREE</b>	<b>REPEAT</b>	<b>CREDITS</b>	<b>GRANT</b>	<b>BUSINESS</b>
<b>SIZE</b>	1					
<b>DEGREE</b>	-0.19*	1				
<b>REPEAT</b>	0.15*	-0.16*	1			
<b>CREDITS</b>	-0.29*	0.31*	-0.29*	1		
<b>GRANT</b>	0.00	0.08*	-0.32*	0.13*	1	
<b>BUSINESS</b>	0.03	0.05*	-0.06*	-0.05*	0.04	1
<b>SOCIAL</b>	-0.01	0.04	-0.01	-0.02	0.10*	-0.22*

\*Significant at the 0.10 level (two tailed)

Panel B: Men Subsample

	<b>VIF</b>	<b>AGE</b>	<b>ENTRANCE</b>	<b>YEAR2006</b>	<b>YEAR2007</b>	<b>YEAR2008</b>	<b>PROFESSOR</b>	<b>AFTERNOON</b>
<b>AGE</b>	1.34	1						
<b>ENTRANCE</b>	1.67	-0.16*	1					
<b>YEAR2006</b>	1.57	0.01	-0.02	1				
<b>YEAR2007</b>	1.55	-0.01	-0.01	-0.33*	1			
<b>YEAR2008</b>	1.52	0.01	-0.02	-0.34*	-0.32*	1		
<b>PROFESSOR</b>	1.63	-0.25*	0.30*	0.11*	-0.08*	-0.05*	1	
<b>AFTERNOON</b>	1.74	0.36*	-0.15*	-0.03	0.00	-0.03	-0.48*	1
<b>SIZE</b>	1.63	0.17*	-0.19*	0.28*	-0.21*	-0.13*	-0.33*	0.49*
<b>DEGREE</b>	1.55	-0.12*	0.56*	-0.05*	0.03	0.04	0.28*	-0.06*
<b>REPEAT</b>	1.39	0.34*	-0.24*	-0.02	-0.02	0.01	-0.39*	0.31*
<b>CREDITS</b>	1.29	-0.22*	0.39*	-0.02	-0.05*	0.05*	0.27*	-0.18*
<b>GRANT</b>	1.08	-0.13*	0.12*	-0.03	-0.01	0.00	0.12*	-0.08*
<b>BUSINESS</b>	1.04	0.03	0.08*	-0.04	0.00	0.02	0.02	0.03
<b>SOCIAL</b>	1.13	-0.28*	0.06*	-0.03	0.00	0.01	0.09*	-0.15*

	<b>SIZE</b>	<b>DEGREE</b>	<b>REPEAT</b>	<b>CREDITS</b>	<b>GRANT</b>	<b>BUSINESS</b>
<b>SIZE</b>	1					
<b>DEGREE</b>	-0.17*	1				
<b>REPEAT</b>	0.19*	-0.13*	1			
<b>CREDITS</b>	-0.22*	0.26*	-0.27*	1		
<b>GRANT</b>	-0.04*	0.07*	-0.24*	0.09*	1	
<b>BUSINESS</b>	0.02	0.08*	-0.03	-0.03	0.06*	1
<b>SOCIAL</b>	-0.07*	0.11*	-0.07*	0.02	0.10*	-0.11*

\*Significant at the 0.10 level (two tailed)



**Table 3. Dependent and independent variable descriptive statistics for variables used during testing***Panel A: Continuous variable. Descriptive statistics*

Variable	Mean	Median	Standard Deviation	Minimum	Maximum
Female students					
AP	3.90	4.90	2.82	0.00	9.60
AGE	20.65	19.88	2.74	18.51	48.48
ENTRANCE	6.48	6.38	0.88	5.00	9.45
CREDITS	34.66	38.30	22.02	0.00	132.00
SIZE	105.17	107.00	17.92	63.00	152.00
Male students					
AP	2.99	2.90	2.92	0.00	10.00
AGE	21.29	20.30	3.24	18.03	55.80
ENTRANCE	6.16	6.09	0.76	5.00	9.73
CREDITS	28.38	27.00	21.64	0.00	183.00
SIZE	108.19	107.00	17.09	63.00	152.00

### 3.3 Multivariate regression analysis

To analyse the factors that influence the academic success of male and female students, we establish a linear function of the explanatory variables for each subsample. Because the dependent variable is censored, with its value oscillating between 0 and 10 points, the use of the ordinary least squares technique is not relevant as demonstrated by Loucks (1994), Chou and Cebula (1996), Greene (2000) and Maddala and Nelson (1975), since we would obtain inconsistent estimators. In this case, a standard technique consists of estimating a Tobit model put forward by Tobin (1958), which we define as follows:

$$\begin{aligned}
 y_i^* &= \alpha + \beta'x_i + u_i & \text{si } \underline{y} < y_i^* < \bar{y} \\
 y_i^* &= \bar{y} & \text{si } y_i^* > \bar{y} \\
 y_i^* &= \underline{y} & \text{si } y_i^* < \underline{y}
 \end{aligned}
 \quad [1]$$

Where  $y_i^*$  is the performance obtained by the female (male) student;  $\bar{y}$  is the maximum score that a female (male) student can obtain (10 points);  $\underline{y}$  is the minimum score that a female (male) student can obtain (0 points);  $\beta'$  is a  $k$ -dimensional vector of unknown parameters;  $x_i$  is a vector that contains all the explanatory variables of female (male) students' academic performance;  $u_i$  are the residuals.

To estimate standard errors we use a nonparametric method, bootstrapping, which does not assume homoskedasticity and normality of errors. Furthermore, given that Francisco et al (1998) and Kennedy and Siegfried (1997) state that the number of students in each group may produce heterogeneity, we implement the correction proposed by Moulton (1986) and Fleisher et al (2002) in the students' gender-specific academic performance equations for

overcoming this problem. To evaluate gender differences, we make use of the Tobit-Blinder-Oaxaca decomposition proposed by Bauer and Sinning (2010), applying the bootstrap technique, developed in Sata by Sinning, Hahn and Bauer, which breaks down the overall mean gender academic performance differences as an explained component, due to differences in average observable individual characteristics, and as an unexplained component, due to differences in the estimated coefficients.

#### 4. RESULTS

Table 4 shows the coefficients obtained from estimating the Tobit model in the two subsamples made up of data from men and women who studied the subject of Financial Accounting in the period studied, respectively.

**Table 4. Estimation results**

	Tobit Coefficients	
	Women	Men
<b>AGE</b>	-0.0249 (0.0396)	-0.0737 (0.0484)
<b>ENTRANCE</b>	0.8348 *** (0.1067)	0.7329 *** (0.1303)
<b>YEAR2006</b>	0.3865 (0.3627)	-0.3211 (0.3795)
<b>YEAR2007</b>	-0.2725 (0.3514)	-0.5571 (0.4247)
<b>YEAR2008</b>	-0.3609 (0.3800)	-1.4712 *** (0.4890)
<b>PROFESSOR</b>	-0.1107 (0.2880)	-0.6978 ** (0.3537)
<b>AFTERNOON</b>	-0.3631 (0.3021)	-0.9747 * (0.5193)
<b>SIZE</b>	0.0095 (0.0089)	0.0025 (0.0115)
<b>DEGREE</b>	0.1375 (0.2677)	0.5122 (0.3622)
<b>REPEAT</b>	1.2441 *** (0.3250)	0.7593 ** (0.3146)
<b>CREDITS</b>	0.0937 *** (0.0079)	0.1194 *** (0.0099)
<b>GRANT</b>	0.4464 ** (0.1965)	0.0934 (0.2672)
<b>BUSINESS</b>	1.8610 *** (0.5330)	2.7374 *** (0.7121)
<b>SOCIAL</b>	0.4398 *** (0.1568)	0.3770 *** (0.1257)

Tobit Coefficients		
	Women	Men
<b>Cons</b>	-6.4924 ***	-4.5244 **
	1.6055	(1.9899)
N. observations	1,471	1,748
Left-Censored	395	739
Right-Censored	0	1
Log Likelihood	-2,940.18	-3,150.47
<b>Pseudo R<sup>2</sup></b>	0.1219	0.1247

Statistical significance at the 1%, 5% and 10% levels is denoted by \*\*\*, \*\*, \*, respectively. Standard errors in parentheses.

The results obtained reveal the existence of differences in the factors that influence academic success depending on the gender of the student. In this regard, the type of professor teaching the course seems to have an influence on male students' academic performance, although not the female students' results. Thus, the professor, who also works in a private company, tends to be more effective at teaching the subject of accounting to male students than full-time faculty. This may be due to the fact that male and female students have different learning styles. According to Goldfinch and Hughes (2007), male students could have a learning style that concludes from the experience (the theorist stage), obtaining better academic performance when the professor has practical industry experience, while female students may have another learning style or others. This result is consistent with Bettinger and Long (2010).

The time at which male students attend class significantly influences their productivity. In this regard, students who attend class in the afternoon obtain worse academic performance than those students who attend class in the morning. This could be because the students who attend the financial accounting class in the afternoon usually work in a company, where male students turn out to have worse organisational and time management skills than female students, who organise and keep track of homework and class materials. This result is consistent with Jacob (2002).

On the other hand, unlike male students, we find that female students benefiting from grants are significantly more productive than those who do not receive study grants, increasing their academic performance by 0.45 points on average. This could be because female students receiving grants are more motivated than male students with respect to obtaining good academic records so that they can have their grant renewed and continue their studies. Otherwise, they look for work in a labour market where women with less education are more likely to lose their jobs and have greater difficulties finding a new job than men with less education, as pointed out by the International Labour Organization (2003).

Other variables, ENTRANCE, CREDITS, REPEAT, BUSINESS and SOCIAL, influence male and female students' productivity. Thus, those students who demonstrate greater skills in pre-university studies obtain a better academic performance. This result is consistent with previous studies carried out by Dolado and Morales (2009), Byrne and Flood (2008) and Kerfi (2008). The effort made by students during the year, measured using the variable CREDITS, also seems to have a positive and significant influence on the productivity of the student in the subject, taking the Tobit estimators into account. Thus, those male and female students who passed a greater number of credits during the year obtained a better academic performance. This result is consistent with the contributions made by Jones et al (2010) and Park and Kerr (1990).

The male and female students who did not manage to pass the Financial Accounting credits in previous exams increase their productivity by 0.76 and 1.24 points, respectively, compared to new entrants. This may be due to the fact that the student is more familiar with the material and the type of exam given in the subject. Obtaining a good academic record proves to be significantly more feasible for those male and female students who previously studied accounting in vocational training higher education courses in Administration and Finance than for their classmates coming from the Social Science specialisation in secondary school or other secondary education studies, which could point to the existence of a close correspondence between secondary school and university curricula. This result is consistent with the empirical evidence provided by Arqueró et al (2009), Hartnett et al (2004), Rohde and Kavanagh (1996) and Eskew and Faley (1988).

To examine the existence of convergence in male and female academic performance during the analysed period, we use a decomposition technique attributed to Bauer and Sinning (2010). This decomposition analysis yields the result, shown in Table 5, that a 67.27 percent of the gender difference can be explained by differences in observed characteristics of women students and men students.

**Table 5. Decomposition results**

	Coefficients	In % of $\Delta^{\text{tobit}}$
$\Delta^{\text{tobit}}$	0.9613***	100
Explained part	0.6467***	67.27
Unexplained part	0.3146***	32.73

Statistical significance at the 1%, 5% and 10% levels is denoted by \*\*\*, \*\*, \*, respectively.

## 5. CONCLUSIONS

Previous research has found disparate proof on the differences in academic performance obtained by men and women in a university setting. This could be due to the methodology used, or could be due to the different geographic scopes and time frames analysed. For this

reason and in order to provide greater empirical evidence to a line of investigation that is still quite underdeveloped, the purpose of the present work is to analyse the differences in academic performance between males and females in the field of accounting.

Thus, we provide information on 3219 students, of whom 1748 are men and 1471 are women, all enrolled in Financial Accounting during the period from 2005-2009. A Tobit model was implemented for these data and the decomposition of the estimation of the Tobit model as proposed by Tobin (1958) and Bauer and Sinning (2010), respectively, applying the bootstrap technique and correcting the problem of heterogeneity. The results obtained show that there are differences in the factors that influence men's and women's academic performance. Concretely, 67.27 percent of the differences in academic performance between the genders can be attributed to characteristics observable in the proposed model.

In this regard, the factors with a positive and significant influence on female students' academic performance include: the admission grade, the number of times enrolled in the subject, how hard they work during the academic year in other subjects, the attainment of grants and, finally, having studied accounting in secondary school. Conversely, the factors with a positive and significant effect on male students are: their previous skills, attending classes taught by professors working in business, attending class first thing in the morning, the number of times enrolled, how hard they work in other subjects during the academic year and having studied accounting in secondary school.

21

---

Thus, the factors that seem to exercise dissimilar effects on academic performance depending on the student's gender are economic factors measured through the GRANT variable, and institutional factors measured through the PROFESSOR and AFTERNOON variables.

Disclosure of these results may assist in implementing instructional improvement policies at universities. Thus, given that women students take better advantage of having grants, using them more effectively than men students, the Departments of Education of different autonomous regions, the Ministry of Education and universities should ensure that study grants are increased, or at least maintained, so that female students with fewer economic resources who are in a position to undertake university studies can do so.

On the other hand, professors who have experience in private companies as accountants seem to positively influence male students' learning. This could be due to the fact that male students have a learning style concluding from the experience (the theorist stage). Therefore, to improve men's academic performance in class, the coordinator and professors could modify teaching materials used to explain the theoretical content, by adding practical examples in order to simulate real situations that employees could have to face when performing accounting functions at companies.

Said teaching material could be complemented by adding interactive learning resources, such as online questionnaires, which stimulate and promote individual work and make the learning process more flexible for those male students who attend class in the afternoon, combining working at a company with university studies.

## REFERENCE

Anderson, G., D. Benjamin and M. A. Fuss, 1994, The determinants of success in university introductory economics courses, *Journal of Economic Education*, 25, 2, 99-119.

Arias, J. and D. Walker, 2004, Additional evidence on the relationship between class size and student performance, *Journal of Economic Education* 35, 4, 311–29.

Arquero, J. L., M. Byrne, B. Flood and J. M. Gonzalez, 2009, Motives, expectations, preparedness and academic performance: a study of students of accounting at a Spanish university, *Spanish Accounting Review*, 12, 2, 279-299.

Bauer, T. K. and M. Sinning, 2010, Bilingual-Oaxaca decomposition for Tobit models. *Applied Economics*, 42, 12, 1569-1575.

Becker, G.S., 1964, *Human capital*. New York: Columbia University Press.

Becker, W.E. and J.R. Powers, 2001, Student performance, attrition, and class size given missing student data, *Economics of Education Review*, 20, 4, 377-388.

Benjamin, E., 2002, How over reliance upon contingent appointments diminishes faculty involvement in student learning, *Peer Review*, 5, 1, 4–10.

Benjamin, E., 2003, Reappraisal and Implications for Policy and Research, *New Directions for Higher Education*, 123, 79–113.

Bettinger, E.P. and B.T. Long, 2010, Does cheaper mean better? The impact of using adjunct instructors on student outcomes, *Review of Economics and Statistics*, 92, 3, 598 - 613.

Bloom, B.S. (Ed.), 1956, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green.

Bussey, K., and A. Bandura, 1999, Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 4, 676-713

Byrne, M. and B. Flood, 2007, Exploring the antecedents of learning approaches: a study of international business students, *The International Journal of Management Education*, 6, 2, 44-62.

Byrne, M. and B. Flood, 2008, Examining the relationships among background variables and academic performance of first year accounting students at an Irish university, *Journal of Accounting Education*, 26, 4, 202-212.

Cantwell, R., J. Archer and S. Bourke, 2001, A comparison of the academic experiences and achievement of university students entering by traditional and non-traditional means, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26, 221–234.

Castagnetti, C. and L. Rosti, 2009, Effort allocation in tournaments: the effect of gender on academic performance in Italian universities, *Economics of Education Review*, 28, 3, 357-369.

Chou, R.Y. and R. Cebula, 1996, Determinants of Geographic Differentials in the Savings and Loan Failure Rate- A heteroskedastic Tobit estimation, *Journal of financial Services Research*, 10, 5-25.

Comisión Europea, 2011, Informe del progreso sobre Educación y Formación.

Dolado, J.J. and E. Morales, 2009, Which factors determine academic performance of economics freshers? Some Spanish evidence, *Investigaciones Económicas*, 33, 2, 179-210.

Ehrenberg, R. G. and L. Zhang, 2005, Do tenured and tenure track faculty matter? *The Journal of Human Resources*, 40, 3, 647-659.

Eskew, R.K. and R.H. Faley, 1988, Some determinants of student performance in the first college level financial accounting course, *The Accounting Review*, 63, 1, 137-147.

Fleisher, B., M. Hashimoto and B.A. Weinberg, 2002, Foreign-GTAs can be effective teachers of economics, *The Journal of Economic Education*, 299-325.

Francisco, J.S., M. Trautmann and G. Nicoll, 1998, Integrating a study skills workshop and pre-examination to improve student's chemistry performance. *Journal of College Science Teaching*, 27, 4, 273-278.

Goldfinch, J. and Hughes, M., 2007, Skills, learning styles and success of first-year undergraduates, *Active Learning in Higher Education*, 8, 3, 259 – 273.

Gratton-Lavoie, C. and D. Stanley, 2009, Teaching and Learning Principles of Microeconomics Online: An Empirical Assessment, *Journal of Economic Education*, 40, 1, 3-25.

Greene, W.H., 2002, *Econometric Analysis*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, Fourth Edition, 2000.

Griliches, Z. and W. Mason, 1972, Education, Income and Ability, *The Journal of Political Economy*, 80, 3, 252-255.

Hartnett, N., J. R. Ömcke and C. Yap, 2004, Student performance in tertiary-level accounting: an international student focus, *Accounting and Finance*, 44, 163-185.

Heales, J., 2005, Undergraduate performance in accounting and business-based information technology, *Accounting and Finance*, 45, 395-413.

Hill, M.C., 1998, Class size and student performance in introductory accounting courses: further evidence, *Issues in Accounting Education*, 13, 1, 47-64.

Hoskins, S. L., S. E. Newstead, and I. Dennis, 1997, Degree performance as a function of age, sex, prior qualifications and discipline studied, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22, 3, 317-328.

Ishitani, T., 2006, Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States, *The Journal of Higher Education*, 77, 5, 861-885.

Jackling, B. and A. Anderson, 1998 Study mode, general ability and performance in accounting: a research note, *Accounting Education*, 7, 1, 65-73.

Jacob, B., 2002, Where the Boys Aren't: Non-Cognitive Skills, Returns to School and the Gender Gap in Higher Education. *Economics of Education Review*, 21, 6, 589-598.

Jacoby, D., 2005, Part-time or contingent community college faculty and the desire for full-time tenure track positions, *Community College Journal of Research and Practice*, 29, 1-16.

Jacoby, D., 2006, Effects of Part-Time Faculty Employment on Community College Graduation Rates, *The Journal of Higher Education*, 77, 6, 1081-1103.

Jaeger, A.J. and M.K. Eagan, 2011, Examining Retention and Contingent Faculty Use in a State System of Public Higher Education, *Educational Policy*, 25, 3, 507-537.

Jones-White, D.R., P.M. Radcliffe, R.L. Huesman and J.P. Kellogg, 2010, Redefining Student Success: Applying Different Multinomial Regression Techniques for the Study of Student Graduation Across Institutions of Higher Education, *Research in Higher Education*, 51, 2, 154-174.

Kherfi, S., 2008, Economic Education in the Middle East: Are the Determinants of Success in Introductory Economics Any Different? *Journal of Economic Education*, 39, 1, 22-40.

Kennedy, P.E. and J.J. Siegfried, 1997 Class size and achievement in introductory economics: evidence from the TUCE III data, *Economics of Education Review*, 16, 4, 385-394.



- Kokkelenberg, E .C., M . Dillon, and S .M. Christy, 2008, T he e ffects of c lass s ize on student grades at a public university, *Economics of Education Review*, 27, 221-233.
- Lipe, M .G., 1989, F urther E vidence on t he P erformance of F emale V ersus M ale Accounting Students, *Issues in Accounting Education*, Spring, 144-152
- Lopus, J.S., 1997, E ffects of t he hi gh s chool e conomics c urreiculum on l earning i n t he college principles class, *Journal of Economic Education*, 28, 2, 143-153.
- Loucks, C ., 1994, T he regional di stribution of ba nk c losings i n t he U nited S tates from 1982 to 1988: A brief note, *Southern Economic Journal*, 61, 1, 191-194.
- Lumsden, K.G. and A . Scoott, 1983, T he e fficacy of i nnovative t eaching t echniques i n economics. The UK experience, *American Economic Review*, 73, 2, 13-17.
- Lumsden, K .G. and A . S cott, 1987, T he e conomics s tudent r eexamined: m ale-female differences in comprehension, *Journal of Economic Education*, 18, 4, 365-375.
- Maddala, G . and F . N elson, 1975, S pecification e rrors i n l imited de pendent va riable models, Working Paper 96, National Bureau of Economic Research, Cambridge, US.
- Marcenaro-Gutierrez, O.D. and M.L. Navarro Gómez, 2007, E l éxito e n l a uni versidad: una aproximación cuantílica, *Revista de Economía Aplicada*, 15, 44, 5-39.
- Maxwell, N.L. and J.S. Lopus, 1994, T he Lake Wobegon e ffect i n s tudent s elf-reported data, *American Economic Review*, 84, 2, 201-205.
- McKeachie, W. J., 1986, *Teaching Tips* 8th edition. D. C. Heath, Lexington, MA
- McKenzie, K., and K. Gow, 2004, Exploring the first year academic achievement of school leavers and m ature-age s tudents t hrough s tructural e quation m odeling, *Learning and Individual Differences*, 14, 2, 107–123.
- McKenzie, K., K. Gow and R. Schweitzer, 2004, Exploring first-year academic achievement through structural equation modelling, *Higher Education Research and Development*, 23, 1, 95-112.
- Moulton, B.R., 1986, R andom group effects and t he p recision o f r egression e stimators, *Journal of Econometrics*, Switzerland, 32, 3, 385-397.
- Mutchler, J.F., J.H. Turner and D.D. Williams, 1987, The performance of female vs male accounting students, *Issues in Accounting Education*, 12, 1, 103-111
- Park, K.H. and P.M. Kerr, 1990, D eterminants of Academic Performance: A Multinomial Logit Approach, *Journal of Economic Education*, 21, 2, 101-111.

Pascarella, E. T. and P. T. Terenzini, 1991, How college affects students. San Francisco: Jossey Bass.

Pasek, J., K. Kenski, D. Romer and K.H. Jamieson, 2006, America's youth and community engagement: How use of mass media is related to civic activity and political awareness among 14 to 22 years old, *Communication Research*, 33, 3, 115-135.

Rankin, M., M. Silvester, M. Vallely and A. Wyatt, 2003, An analysis of the implications of diversity for students' first level accounting performance, *Accounting and Finance*, 43, 3, 365-393.

Richardson, J. T. E., 1995, Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance, *Studies in Higher Education*, 20, 1, 5-17.

Rohde, F.H. and M. Kavanagh, 1996, Performance in first year university accounting: quantifying the advantage of secondary school accounting, *Accounting and Finance*, 36, 2, 275-285.

Sadler-Smith, E., 1996, Approaches to studying: Age, gender and academic performance, *Educational Studies*, 22, 3, 367-379.

Sakamota, A. and P.A. Powers, 1995, Education and the dual labour market for Japanese men, *American Sociological Review*. 60, 2, 222-246.

Schultz, T.W. 1971, *Investment in Human Capital*. New York. The Free Press.

Sharma S. and James, WL. 1981. Latent root regression: an alternate procedure for estimating parameters in the presence of multicollinearity. *Journal of Marketing Research* 18, 154-161.

Smith, J. and R. Naylor, 2001, Determinants of degree performance in UK universities: a statistical analysis of the 1993 student cohort, *Oxford Bulletin of Economics & Statistics*, 63, 1, 29-60.

Tobin, J., 1958, Estimation of Relationships for Limited Dependent Variables, *Econometrica*, 26, 24-36.

Tyson, T., 1989, Grade Performance in Introductory Accounting Courses: Why Female Students Outperform Males, *Issues in Accounting Education*, 4, 1, 153-160

Umbach, P. D., 2007, How effective are they? Exploring the impact of contingent faculty on undergraduate education, *The Review of Higher Education*, 30, 2, 91-124.

Walstad, W.B., 2001, Improving assessment in University Economics, *Journal of Economic Education*, 32, 3, 281-294.

Winne, P.H., 1995, Information processing theories of teaching. In: L.W. Anderson, ed. International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, 2<sup>nd</sup> edn (Pergamon, Oxford. 107-112).



# EL MODELO DE PLAN DE ESTUDIOS DE LA UNCTAD PROPUESTO PARA EL PROFESIONAL EN LA CONTADURÍA VERSUS LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS: UN ESTUDIO COMPARATIVO

*THE CURRICULUM MODEL FOR THE UNCTAD PROPOSED FOR THE  
ACCOUNTANCY PROFESSION VERSUS THE CURRICULUM STRUCTURE MEXICAN  
UNIVERSITIES: A COMPARATIVE STUDY*

---

Michel Vázquez, Gracia Patricia ([pmichelmx@yahoo.com.mx](mailto:pmichelmx@yahoo.com.mx))

*Universidad de Guadalajara (México)*

Arquero Montaña, José Luis ([arquero@us.es](mailto:arquero@us.es))

*Universidad de Sevilla*

## RESUMEN

Los nuevos modelos de negocios, entre otras tendencias, afectan directamente las competencias que el Contador debe ejercer al insertarse en el mercado laboral de forma exitosa. Estas nuevas competencias deben considerarse en un Plan de Estudios. Preocupados por ello la United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD), órgano de la Asamblea de la Organización de las Naciones Unidas, publicó un modelo de Plan de Estudios como una guía y un punto de referencia para señalar los conocimientos técnicos que debe tener un Contador profesional y que debe ser utilizado por las Instituciones de Educación Superior. El objetivo de este trabajo es contrastar el modelo propuesto por la UNCTAD contra los Planes de Estudios de las Universidades mexicanas, para identificar aquéllas áreas técnicas de formación en que han cumplido, así como en qué se concentran o qué han descuidado. La muestra se compone de un total de 62 universidades segmentadas según tamaño y tipo de institución. Los resultados, que muestran claramente que en la mayoría de Universidades falta cubrir principalmente en asignaturas optativas, pueden ofrecer un punto de partida a las Universidades mexicanas, que facilite la armonización de sus Planes de Estudio a nivel global.

**PALABRAS CLAVE:** curriculum, curriculum accountant, UNCTAD, accountant education, competencies.

## ABSTRACT

The new businesses models, among other trends directly affect the competences that entry level accountants should bring to the marketplace. Therefore, these new competences should be considered in the accounting curriculum. Concerned about this, the United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD) published a proposed curriculum to serve as guidance to Higher Education Institutions on the technical knowledge that professional accountants should acquire throughout their education.

**Aims.** The objective of this is paper to contrast the model proposed by UNCTAD against Curricula of the Mexican universities, to identify those technique areas of training that have achieved their goals as well as in what they are concentrated on or what they have neglected.

**Instrument and sample.** The sample consists of a total of 62 universities segmented by size and type of institution.

**Results and implications.** The results, which clearly show that most universities do not cover the elective subjects, can provide a starting point for Mexican universities, to facilitate the global harmonization of their curricula.

**KEYWORDS:** curriculum, curriculum accountant, UNCTAD, accountant education, competencies.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos treinta años se han venido presentando cambios constantes en todos los ámbitos y éstos han cambiado profundamente la profesión del Contador Público, quien obligado por un lado al manejo de la información financiera de forma digitalizada con su consecuente adelanto en rapidez y precisión y, por otro, por los requerimientos de información financiera para empresas que han visto globalizar su entorno o se han internacionalizado ellas mismas, obligando al Contador a llevar a cabo su gestión en ambientes internacionales y multiculturales (Boritz, 1999). El profesional de la Contaduría debe responder a los cambios que se presentan en este nuevo entorno laboral, donde se han ido creando nuevas y complejas formas de gestión financiera, ocasionado por la globalización, los mercados de capitales, la competencia, nuevos modelos de negocio, la especialización y tecnologías de información y comunicación que cambian o se crean constantemente.

De todo esto surgen nuevas competencias y, como consecuencia, un nuevo perfil de Contador profesional, con nuevos conocimientos que le permitan una participación activa en la toma de decisiones en todos los campos económicos, lo que supone ahora una preocupación en el espacio educativo: el de un nuevo perfil de egreso de este profesional, que responda a los requerimientos de la práctica profesional (OCDE, 2009), que consiga que sea exitoso, desde el punto de vista de que el egresado logre integrarse en el campo laboral de manera adecuada, cumpliendo con las expectativas del empleador respecto de la profesión (Gómez, Puig, Quirós y Viaño, s.f.). Las Instituciones de Educación Superior (IES) se enfrentan así a nuevas tendencias que afectan el currículum académico, lo que les obliga a renovar sus Planes de Estudio (PE), sino sus egresados verán que su entorno supera sus conocimientos.

Siendo Contaduría la profesión mejor organizada a nivel mundial, sus líderes muestran su preocupación adelantándose a las IES. Un ejemplo de ello es la Federación Internacional de Contadores (International Federation of Accountants/IFAC), que a través de su órgano el Consejo de Normas Internacionales de Formación en Contaduría (International Accounting Education Standards Board/IAESB) ha desarrollado guías para mejorar las normas de formación en contaduría en todo el mundo. El 23 de agosto de 2010, ha publicado el Handbook of International Education Pronouncements, que contiene ocho Normas Internacionales de Formación en Contaduría (IES), originalmente aprobadas en octubre de 2003 y posteriormente revisadas, al igual que tres Declaraciones de Prácticas Internacionales de Formación y entre sus principales objetivos están la armonización de la educación del Contador a nivel mundial, facilitar su movilidad internacional y proveer puntos de referencia que sirvan de medición en la educación del profesional de la Contaduría. Específicamente la IES 2 es la norma que se dedica al Contenido de los programas de formación profesional en contaduría y prescribe su contenido para que los Contadores egresados de las IES sean considerados profesionales.

En el mismo sentido, otro organismo de la IFAC es el Professional Accountants in Business (PAIB), que ha publicado en agosto de 2010 un documento de consulta llamado “Competente y Versátil: cómo los contadores profesionales en empresas impulsan el éxito de la organización sustentable”, que motiva a los miembros a hacer aportaciones que le permitan conocer un nuevo perfil deseable del profesional en la Contaduría Pública; igual publicó “Competent and Versatile: Q&A for Smaller Organizations and the Accountants That Serve Them” en octubre de 2010, que es una consulta pública acerca del mismo tema, con el objetivo de conocer qué espera del Contador profesional la sociedad en general.

Otro cuerpo internacional, la United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD), órgano de la Asamblea de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ha incluido la educación del Contador en su agenda desde 1985, mostrando así su preocupación porque éste, como agente de desarrollo económico, tenga los conocimientos técnicos adecuados para cumplir su labor; por ello, en febrero de 1999 publicó un modelo de Plan de Estudios para el Contador profesional, con la intención de ser una guía para el contenido técnico, de tal manera que los Contadores tengan las herramientas técnicas necesarias para la aplicación de sus conocimientos en una economía globalizada; este modelo es un punto de referencia para señalar las competencias técnicas que debe tener un Contador profesional y que debe ser utilizado por las IES si quieren armonizar el perfil de egreso de sus alumnos a nivel global.

En Estados Unidos de Norteamérica, la American Institute of Certified Public Accountants (AICPA) creó en 1999 el Core Competency Framework for Entry into the Accounting Profession, que contempla un conjunto de competencias claves que deben ser presentadas por los Contadores que están ingresando en el mercado de trabajo y que fue elaborado con la opinión de Contadores profesionales (Ott y Barbosa, 2010).

4

---

Mientras que en México, el Instituto Mexicano de Contadores Públicos (IMCP) dedicó una edición completa de su revista Contaduría Pública (septiembre 2006) con el fin de mostrar el estado en ese momento de la profesión, de la que podemos rescatar que el Director General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública en México (SEP), en entrevista, señaló que esta institución mostró su preocupación por los PE de la carrera al integrar e instalar la Comisión Técnica Consultiva de Contaduría Pública, “como una instancia de asesoría y apoyo para estudiar y dictaminar temas relativos al ejercicio profesional de la Contaduría Pública”(Meljem, 2006); en la misma edición Romero Fraga (2006) indica que los cambios a los PE de las IES debería ser resultado de un análisis de las exigencias del mercado laboral; por su parte Brambila y Vázquez (2006) en la p. 37 estiman que en el año 2020 los PE deben considerar que “no existen distancias y la colaboración profesional y educativa es mundial” y que las IES deben “fortalecer sus programas de vinculación con el sector productivo y ofrecer planes de estudios acorde a la realidad del mundo del trabajo”.



Así mismo, la Comisión de Educación del IMCP, en respuesta a la propuesta del IFAC de las Normas Internacionales de Educación, presentó en diciembre de 2009 el borrador para recibir comentarios de las 8 Normas de Formación para Profesionales en Contaduría (NFPC), proponiendo de esta manera no adoptar la propuesta sino emitir la propia alineada a la de IFAC, objetando que éstas son adecuadas al ámbito educativo y regulatorio mexicano, entre ellas la número 2 se refiere al Contenido de los programas de Educación Profesional en Contaduría que entró en vigor el 1 de enero de 2011, cuyo contenido se reduce a señalar un conjunto de temas muy generalizados, que no nos permitirían lograr el objetivo de este trabajo, en oposición con el de la UNCTAD que hace una serie de señalamientos de contenidos temáticos muy específicos.

También en México la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA), fundada en 1959 y hoy con 274 IES afiliadas, tiene entre sus objetivos básicos el de elaborar conjuntamente planes y programas de estudio, sujetos a las circunstancias regionales, ha ostentado su preocupación por los PE ya que han sido el tema constante en sus Asambleas.

En el aspecto del fundamento jurídico en México, la Ley General de Educación dedica la sección 2 del Capítulo IV Del Proceso Educativo a los planes y programas de estudio (PE). Específicamente en el artículo 47 regula cómo y qué deben contener éstos, entre otros, en la fracción II que textualmente indica: “Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo”. Así mismo señala que la Secretaría de Educación, como máximo órgano en materia de educación en México, en el artículo 48 “...realizará revisiones y evaluaciones sistemáticas y continuas de los planes y programas a que se refiere el presente artículo, para mantenerlos permanentemente actualizados”. Por lo que podemos observar que en materia legal sólo se regula la forma de elaborar el PE, más no el contenido que se deja libremente a las IES.

Por su parte, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en su documento “Guía metodológica para la evaluación de los currícula de licenciatura” (1992), señala que ésta debe estar formada por una serie de aspectos educativos, entre los que se cuenta el PE y que éste, a su vez, debe contener las unidades curriculares, además de la parcelación del conocimiento ordenadas en bloques de formación profesional; la programación de las unidades que incluyan los temarios, los objetos de estudio y la bibliografía; y la secuencia programática, confirmando así lo señalado en el párrafo anterior.

Respecto a las IES mexicanas, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), considerada la número uno en este país y la segunda en América latina según el ranking mundial, presentó el pasado mes de agosto de 2011 su nuevo PE, con modificaciones hechas para actualizar su contenido, pero también para considerar la promoción de valores éticos, estéticos y culturales. Entre las modificaciones más importantes está la reducción de

nueve a ocho semestres, la participación de actividades de formación integral y la obligación de demostrar inglés intermedio como requisito para la obtención del título.

La Universidad Veracruzana, tercera en México en número de alumnos en Contaduría, también modificó su PE para el periodo escolar 2011/2012, con un estudio previo realizado por su Comisión de Evaluación de Plan de Estudios, disminuyendo el número de créditos de 380 a 324, los créditos electivos de 19 a 16, agregando con peso en 6 créditos la acreditación del idioma inglés. El PE anterior se venía aplicando desde 2003.

En este contexto, podemos observar que, a pesar de que existen estudios y acciones al respecto, encontramos limitaciones para que directamente las IES determinen con seguridad un perfil de egreso de estos profesionales, actual y puntual, ya que éstas deben cumplir no sólo con lo que IFAC pide, sino con lo que el mercado laboral en su entorno necesita, también su propia normatividad interna, los organismos reguladores gubernamentales respecto del cumplimiento de obligaciones legales, las asociaciones de IES, las agrupaciones profesionales internacionales, nacionales, regionales o locales y la sociedad en general que espera profesionistas que apoyen el desarrollo sustentable de las naciones.

Por todo lo anterior expuesto, hemos detectado que en respuesta realmente objetiva a la necesidad mundial de conseguir ese nuevo perfil de egreso, la UNCTAD es quién nos hace la propuesta más concreta en la publicación de un modelo del PE, elaborado por un grupo de especialistas en normas internacionales de contabilidad denominado Intergovernmental Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting (ISAR), formado por órganos gubernamentales y no gubernamentales, siendo el único órgano intergubernamental la ONU. Por esta importante razón consideraremos este modelo como objeto de estudio para este trabajo, contrastándolo contra los PE de las IES mexicanas.

Como antecedentes de dicho modelo tenemos que durante el 15º periodo de Sesiones de este organismo, se acordó que se dedicara el 16º periodo de Sesiones a “la elaboración de un programa mundial de estudios de contabilidad y otras normas y requisitos de cualificación” (UNCTAD, 1999) y dado que se consideró que los estudios al respecto estaban muy avanzados “era necesario preparar un programa mundial que sirviera de referencia y permitiese reducir el tiempo y el costo de negociar acuerdos de reconocimiento mutuo para los contables profesionales”, se le pidió a la UNCTAD que, en cooperación con otros organismos, llevara a cabo la elaboración de un Plan de Estudios que se pudiera aplicar a nivel mundial.

En respuesta a esto, resultó la creación de un documento denominado Guideline on national requirements for the qualification of the professional accountants; este documento hace un señalamiento muy minucioso de los requerimientos técnicos, actitudes y valores necesarios para la educación del Contador profesional, así mismo indica que se necesita práctica profesional, educación continua y certificación de capacidades.

Posteriormente revisado en dos talleres, en abril y junio de 2003, fue presentado en la Vigésima Sesión y fue aprobado el modelo de Plan de Estudios y, actualmente, está siendo ultimado junto con la IFAC (UNCTAD, 2003); señalándose en el Informe del Grupo de Trabajo Intergubernamental de Expertos en Normas Internacionales de Contabilidad y Presentación de Informes sobre su Vigésimo Periodo de Sesiones que este modelo “es sólo una parte de uno más amplio que ha de servir de referencia para la cualificación de los contadores profesionales”.

Este trabajo se enfoca únicamente en el contraste del contenido técnico de formación de este modelo, contra el contenido de los Planes de Estudio de una muestra de IES mexicanas, por lo cual es necesario señalar que, analizando el modelo propuesto por la UNCTAD, encontramos que su estructura curricular tiene cuatro clasificaciones básicas, a su vez cada una de estas clasificaciones contiene módulos y éstos contienen los temas que lo forman y luego, en incisos, se hace una relación detallada de los temas que deben ser el contenido temático de cada módulo, dichos temas nos permitieron clasificar las asignaturas de los PE de las IES mexicanas.

Por razones prácticas nuestro trabajo hará un contraste sólo hasta el segundo nivel de cada módulo, por lo quedará como sigue:

1. Conocimiento de la Organización y la Actividad Comercial, que en el trabajo llamamos por abreviar Organización y Negocios.
  - 1.1. Economía.
  - 1.2. Estadísticas empresariales.
  - 1.3. La Empresa (Dirección).
  - 1.4. Administración (Operaciones y Recursos Humanos).
  - 1.5. Mercadotecnia.
  - 1.6. Negocios Internacionales.
2. Tecnologías de la Información.
  - 2.1. Tecnologías de la Información.
3. Conocimientos Básicos de Contabilidad, Auditoría, Imposición Fiscal y sectores relacionados con la Contabilidad (que llamamos Conocimientos básicos Contabilidad, Auditoría y Tributación).
  - 3.1. Contabilidad Básica.
  - 3.2. Contabilidad Financiera.

- 3.3. Contabilidad Avanzada.
  - 3.4. Contabilidad de Gestión (Costos/Costes).
  - 3.5. Tributación.
  - 3.6. Sistemas de Información Contable.
  - 3.7. Derecho.
  - 3.8. Auditoria Básica.
  - 3.9. Finanzas.
  - 3.10. Integración del Conocimiento.
4. Nivel optativo (avanzado) de Contabilidad, Finanzas y conocimientos afines (Electivas avanzadas Contabilidad, Finanzas y relacionadas).
- 4.1 Contabilidades Especializadas.
  - 4.2 Contabilidad de Gestión (Costos/Costes).
  - 4.3 Tributación.
  - 4.4 Derecho.
  - 4.5 Auditoria.
  - 4.6 Finanzas.
  - 4.7 Prácticas.

Es preciso indicar que los nombres de los temas de cada módulo no son traducción exacta del inglés en el que está escrito el documento original, por razones puramente prácticas, sin embargo se conserva la esencia de los sub-temas que la forman.

Por todo lo anterior expuesto, nos preguntamos si en México los PE contienen los temas señalados en el Modelo propuesto por la UNCTAD, por lo que nos cuestionamos también en qué se centran, qué han descuidado y cuál dispersión tienen. De igual manera nos cuestionamos acerca del nivel de cumplimiento con este modelo por tipo de IES, si cumplen en mayor o menor grado las IES públicas o las privadas o si lo hacen por tamaño de IES, considerando para ello el número de alumnos matriculados.

Este trabajo forma parte de una tesis doctoral más amplia, cuya línea de investigación es un estudio empírico del perfil deseable de egreso del profesional en la Contaduría en México,

en el que pretendemos determinar las características deseables del nuevo perfil del Contador profesional. En este trabajo hacemos un avance en los conocimientos técnicos.

Versiones anteriores de este trabajo se han presentado en el XV Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencia Económico Administrativas en septiembre de 2012, evento organizado por Asociación de Profesores de Contaduría y Administración de México, A.C., y en el XVII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática patrocinado por la Universidad Nacional Autónoma de México en octubre de 2012. Los comentarios recibidos en dichos eventos nos han permitido hacer cambios con el fin de lograr el objetivo de este trabajo.

Trabajos similares a éste, muestran que Oliveira, Veneroso y Carvalho de Souza (2009) en un contraste del modelo de la UNCTAD contra 11 Universidades brasileñas del Estado de Santa Catarina, encontraron un 88.27% de analogía con el modelo, a pesar de que sólo cuatro de las Universidades de la muestra ofertan Contabilidad Internacional como asignatura obligatoria. Otro ejemplo es el de Ott y Barbosa (2010), también de Brasil, que reconocieron la necesidad de fortalecer los PE con asignaturas propias a Organización y Negocios, ya que la demanda del mercado de trabajo es para profesionales capaces de participar activamente en la toma de decisiones.

## **METODOLOGÍA**

9

---

Para poder responder a las preguntas de investigación y en base a información documental encontrada, realizamos la investigación en las siguientes etapas:

1. Con el fin de conocer a cuánta y a qué información sobre PE nos enfrentaríamos en México, procedimos primero a crear una base de datos que incluyera a absolutamente todos los establecimientos de las IES que ofertan la carrera de Contaduría, partiendo de datos publicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en su página web oficial, sobre la matrícula en IES para el periodo escolar 2011/2012, clasificándola con todos los datos identificables proporcionados por la SEP. En esta etapa nos encontramos con que en 1,067 establecimientos de un total de 625 IES, se oferta la carrera de Contaduría, haciendo un total de 142,530 alumnos matriculados para dicho periodo escolar.
2. Como resultado del análisis de la base de datos anterior, se procedió a tomar una muestra de IES, consistente en 63 de ellas que representan tanto a las IES públicas en sus distintos tipos, Institutos Tecnológicos y a las IES privadas, dividiendo estas últimas en IES con más de mil alumnos y con menos de mil alumnos, dada la gran diferencia en matrícula que encontramos en ellas, observando que la gran mayoría tienen menos de mil alumnos, por lo que el resultado es una división de cuatro bloques de información formado por 20 IES públicas, 15 Institutos Tecnológicos, 8 IES privadas con más de mil alumnos y 20 IES privadas con menos de mil alumnos

(Cuadro # 1). La clasificación de las IES por la SEP indica que las IES públicas pueden ser autónomas o no autónomas y federales o estatales o bien Universidades Tecnológicas, pero al depender todas de presupuesto públicos, las hemos clasificado simplemente como públicas, ya que consideramos que esas condiciones no afectan la forma de construir su PE, ya que todas lo hacen de forma libre y autónoma.

3. Como siguiente paso se procedió a obtener el PE de cada IES de la muestra, para el periodo escolar 2011/2012 con oferta escolarizada, consiguiendo en un primer paso el dato directamente de la web de cada IES, después solicitando vía e-mail la información faltante y como último recurso haciéndolo vía telefónica; en esta etapa de la investigación se eliminó a aquellas IES que no publican su PE ni es posible la comunicación con ellas, dado la escasa información que publican en su web, sustituyéndolas por otras IES para mantener el mismo número en la muestra, exceptuando al grupo de IES privadas de más de mil alumnos, ya que disminuyó en una IES al no encontrarse más con esas características, dejando la muestra final en 62 IES.
4. Como resultado del análisis de los PE, en seguida se realizaron catorce cédulas sobre las áreas de estudio comunes en los Planes de Estudios de las IES en México, por tipo de IES: Administración, Auditoría, Contabilidad, Costos, Derecho, Economía, Finanzas, Fiscal, Herramientas, Idiomas, Informática, Matemáticas, Asignaturas Terminales y Valores y Actitudes.
5. El dato que nos servirá de contraste será el número de asignaturas de cada IES en el PE, clasificado por área de estudio y por tipo de IES.
6. Con el fin de poder contrastar con el modelo publicado por la UNCTAD, se analizó éste observando que la UNCTAD, en el modelo desarrollado, hace cuatro clasificaciones por lo que procedimos a realizar cuatro cédulas siguiendo esta clasificación, por cada una de las áreas de estudio, tomando como referencia el número de asignaturas destinado por cada IES y, a su vez, cada una de ellas la subdividimos en las cuatro clasificaciones de la muestra, más una por el total de la muestra. Los temas de cada cédula son los módulos señalados en la Introducción.

## RESULTADOS

Analizando los resultados obtenidos (ver Cuadros # 2 y 3) hemos elaborado una serie de observaciones en el contraste del modelo de PE de la UNCTAD con las IES mexicanas, entre las que podemos destacar:

1. Organización y Negocios:
  - a) Encontramos aquí que todos los tipos de IES dedican un gran número de asignaturas a la Empresa, que se refiere a Dirección de Empresas, mientras que

las Universidades e Institutos Públicos dedican el mayor número de asignaturas a Estadísticas empresariales.

- b) En el caso de Negocios Internacionales, la asignatura más descuidada por todas, tan sólo el 7% de los Institutos públicos la imparte y la imparten en general sólo el 21% de todas las IES de la muestra.
- c) Encontramos que en las asignaturas del módulo La Empresa es donde hay mayor variación entre mínimos y máximos, esto significa que mientras que algunas IES dedican un gran número de asignaturas al módulo, otras un mínimo o ninguna. Otro ejemplo de variación se da en las Universidades públicas, donde la media del módulo Economía es 2.85 pero en una IES le dedican 8 asignaturas.

La asignatura Estadísticas Empresariales, denominada por la UNCTAD “Módulo sobre los métodos cuantitativos y las estadísticas de la actividad comercial”, debería comprender todas las materias de matemáticas, entre las que se encuentra el cálculo del interés simple y compuesto por ejemplo, que en muchas IES se oferta en el contenido temático de alguna asignatura de Finanzas y ésto afecta el resultado de este módulo ya que Finanzas la encontramos en el número 3.

## 2. Tecnologías de la Información:

- a) En este módulo encontramos que la media más alta se encuentra en el grupo de los Institutos públicos que es de 2.33 y la más baja en las Universidades privadas de más de mil alumnos donde es 1, resultado que nos indica que en los Institutos públicos se hace más énfasis en la preparación en esta área, pero que también puede ser que se haya detectado que es necesario así, ya que la oferta de esta asignatura depende de los requisitos de ingreso de cada IES.
- b) Mientras que en todas las Universidades públicas se oferta TIC's y en la mayoría de los Institutos, en las IES privadas baja hasta el 70%, indicándonos que una gran cantidad de IES privadas no ofertan ninguna asignatura de Tecnologías de Información.
- c) Dentro de este módulo la UNCTAD considera el comercio electrónico y las IES mexicanas la ofertan como parte de la asignatura Mercadotecnia, excepto la Universidad Autónoma de Chihuahua que la oferta como tal.

## 3. Conocimientos básicos: Contabilidad, Auditoria y Tributación:

- a) La media general en Contabilidad Básica es de 1.13 que es razonable para los temas propuestos por la UNCTAD.

- b) Una de las asignaturas menos ofertada (cubierta) es Contabilidad Avanzada, sin embargo hemos observado que ésta se ofrece como electiva en la mayoría de las IES, que resulta congruente con la sugerencia de la UNCTAD.
- c) Las asignaturas con más diferencia entre mínimos y máximos en las IES privadas es Finanzas, detectándose un mínimo de 1 asignatura y un máximo de 9, cuando la media es de casi 5.5 en los dos tipos de IES privadas. Sin embargo en las Universidades públicas es Derecho y en los Institutos es Tributación las que muestran mayores diferencias.
- d) Especial atención pusimos a Tributación, al tratarse de una asignatura que en trabajos similares a éste se señala como asignatura demandada por el público (Arquero, Donoso-Anes, Jiménez-Cardoso y González, 2009), encontrando que es muy ofertada, dado que la media en Universidades públicas es de 4.6, en Institutos públicos es de 3.5, en IES privadas de más de 1000 alumnos 4.7 y en menos de 1000 alumnos es de 5; observándose que en las IES de menos alumnos se oferta más esta asignatura.
- e) Con excepción a Institutos públicos, coincide que Finanzas es el grupo de asignaturas más ofertadas por el resto.
- f) En el caso de Integración del Conocimiento la media general es de 0.9 dándose los niveles más bajos de media entre las IES privadas.

El caso de Integración del Conocimiento, considerado como “un punto culminante” por la UNCTAD y que tiene por objetivo “exponer los procesos de aprendizaje que estimulan y fortalecen la incorporación de la capacidad de razonamiento intelectual, las comunicaciones verbales y escritas y las aptitudes de relación interpersonal...” , recomendándose se oferte en el último periodo escolar con el fin de que el alumno integre los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas, detectamos que en las IES diferentes a Institutos públicos existe alguna actividad para integrar los conocimientos adquiridos, pero al no darle un peso en créditos no fue posible realizar un contraste con ellas, o la(s) actividad(es) se integran a alguna asignatura dentro de su contenido temático; en estos casos hemos detectado que algunas IES señalan como requisito de titulación pero sin asignar créditos a alguna actividad de integración del conocimiento, tales como prácticas profesionales. Es necesario señalar que los Institutos públicos tienen integrado en su PE una residencia profesional con una asignación media de créditos de 15.9, por lo que se puede identificar claramente esta actividad. No se incluyó el Servicio Social como una actividad integradora, por tratarse de una asistencia de reciprocidad a la sociedad y que la mayoría de las veces en ella el alumno no lleva a cabo funciones propias de su carrera.



#### 4. Electivas: Contabilidad, Finanzas y relacionadas:

- a) En los siete grupos temáticos que forman este módulo, lo más sobresaliente es la escasez de oferta en todos los grupos; en las Universidades públicas lo que menos se oferta es Contabilidad de Gestión y Derecho; en los Institutos públicos sólo se oferta Auditoría y Finanzas y no llega a 1 la media; en las IES privadas de más de 1000 alumnos no se oferta Finanzas y del resto la media no llega a 0.5 y en las IES privadas de menos de 1000 alumnos no hay oferta en Derecho y del resto apenas llega a 0.5 la media. En ningún grupo de IES se ofertan prácticas de manera electiva.
- b) Las asignaturas más ofertadas se dan en Universidades públicas y, con mucha diferencia, en IES privadas de menos de mil alumnos.
- c) El 20% de las Universidades públicas no hacen ofertas de electivas, el 86% de los Institutos tampoco, ni el 85% de las IES privadas de más de 1000 alumnos, así como el 80% de las de menos de 1000 alumnos. En este caso sabe señalar que la Universidad Nacional Autónoma de México es quién hace mayor número de oferta de electivas, seguida de la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, todas en el grupo de Universidades públicas.

## CONSIDERACIONES FINALES

Ante una propuesta formal, como lo es el modelo de la UNCTAD, las IES mexicanas no han respondido de manera puntual, ya que del análisis del contraste de la muestra de PE contra el modelo, podemos indicar que la tendencia general no es hacia la internacionalización, sino se sigue orientando éstos a panoramas nacionales. Empero los cambios realizados para el último periodo escolar por algunas IES de las más importantes en México, nos hacen pensar en una respuesta que hará que otras IES les secundan.

Encontramos que en los Institutos públicos se da una tendencia a la especialización a la Auditoría o Tributación. En cuanto a conocimientos básicos el resultado muestra que, a pesar de que se cubren plenamente, falta incluir actividades que permitan al alumno integrar los conocimientos adquiridos y que faciliten la comprensión de la función que desempeña el Contador, así como la adquisición de aptitudes tales como la comunicación verbal y escrita y a comprender y resolver problemas reales y concretos.

Una gran excepción en cuanto a cumplimiento con el modelo es el caso de las asignaturas electivas, donde encontramos que cumplen realmente muy pocas IES, entendiéndose el caso en las IES pequeñas, dado el costo que supondría ofertar este tipo de electivas, sin embargo en las Universidades públicas ha faltado una estrategia que permita cumplir con la propuesta.

De las limitaciones en este trabajo podemos señalar, primero, que sólo contrasta los temas acerca de la preparación técnica no así las habilidades y los valores. Así mismo, al no publicar suficiente información las IES en internet, nos vimos obligados a realizar el contraste con el número de asignaturas dedicadas a cada módulo y no con el número de créditos, que nos daría un número más puntual de horas/clase dedicadas a cada tema. Otra limitación que encontramos, que afecta un poco el resultado es la denominación de las asignaturas, es que encontramos alguna dificultad al clasificarlas con seguridad, al no publicar las IES el contenido de la asignatura en línea.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

Arquero, J.L., Donoso-Anes, J.A., Jiménez-Cardoso, S.M., González, J.M., (2009). Análisis exploratorio del perfil demandado para Administración y Dirección de Empresas: implicaciones para el área contable. *Revista de Contabilidad*. España. Vol. 12 No. 2. 192.

Boritz, J.E. (1999). *The Accounting Curriculum and IT*. Scholl of Accountancy, Universidad de Waterloo. Canadá. 4.

Brambila, L. y Vázquez, S. (2006). Las competencias profesionales del Contador Público, base para una inserción laboral exitosa. *Contaduría Pública*. México. Sep. 36-37.

Gómez, B., Puig, L., Quirós, A. y Viaño, J.M. (s.f.) *La Convergencia Europea en Educación y las Nuevas Leyes Educativas Españolas LOU y LOCE*. Recuperado el 27 de junio de 2011, de <http://www.uv.es/gomezb/37Laconvergenciaeuropea.pdf>

Guía metodológica para la evaluación de los currícula de licenciatura (1992). *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior*. México. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de <http://www.ciees.edu.mx/ciees/publicaciones>.

International Federation of Accountants (2010). “Competent and Versatile: Q&A for Smaller Organizations and the Accountants That Serve Them” (Elaborado por la Professional Accountants in Business Committee). Recuperado el 15 de noviembre de 2011 de [http://web.ifac.org/download/Competent\\_Versatile\\_QAs\\_SMEs.pdf](http://web.ifac.org/download/Competent_Versatile_QAs_SMEs.pdf)

International Federation of Accountants (2010). *Competent and Versatile: How Professional Accountants in Business Drive Sustainable Organizational Success* (Elaborado por la Professional Accountants in Business Committee). Recuperado el 15 de noviembre de 2011 de <http://www.ifac.org/Guidance/EXD-Details.php?EDID=0142>

International Federation of Accountants (2010). *Handbook of International Education Pronouncements* (Elaborado por la International Accounting Education Standards Board). Recuperado el 15 de noviembre de 2011 de <http://web.ifac.org/publications/international-accounting-education-standards-board/handbook>

Ley General de Educación (1993). Última reforma DOF 9-04-2012. México. Recuperado el 18 de abril de 2012 de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Meljem, S. (2006). Entrevista con el C.P. Víctor Everardo Beltrán Corona, Director General de Profesiones de la SEP. Contaduría Pública. México. Sep. 6-9.

Oliveira, A., Veneroso, J., Carvalho de Souza, M.J. (2009) Análise comparativa entre os currículos dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades do Estado de Santa Catarina listadas pelo MEC e o currículo mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR. Gestao & Regionalidade. Brasil. Vol. 25 No. 75. 22-30.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. (EDU Working paper no. 41OECD Publishing.doi: 10.1787/218525261154). P. 6.

Ott, E., Barbosa, Ch. (2010) Estrutura curricular do curso de Ciências Contábeis no Brasil versus estruturas curriculares propostas por organismos internacionais: uma análise comparativa. Universo Contábil. Brasil. Vol. 6 No.1. 28-45.

Romero, R. (2006). ¿Será cierto que la carrera de Contaduría Pública presenta “rendimientos” marginales decrecientes tales que está en riesgo su futuro?. Contaduría Pública. México. Sep. 10-11.

15

United Nations Conference on Trade and Development/UNCTAD. 1999. Directiva para la Elaboración de un Programa Mundial de Estudios de Contabilidad y otras Normas y Requisitos de Cualificación. TD/B/COM.2/ISAR/5. Recuperado el 15 de noviembre de 2011 de <http://unctad.org/es/docs/c2isard5.sp.pdf>

United Nations Conference on Trade and Development/UNCTAD. 2003. Informe del Grupo de Trabajo Intergubernamental de Expertos en Normas Internacionales de Contabilidad y Presentación de Informes sobre su Vigésimo Periodo de Sesiones. TD/B/COM.2/58 TD/B/COM.2/ISAR/22. Recuperado el 15 de noviembre de 2011 de <http://archive.unctad.org/Templates/Meeting.asp?intItemID=1942&lang=1&m=5992&year=2003&month=1>

United Nations Conference on Trade and Development/UNCTAD. 2003. Guideline on national requirements for the qualification of the professional accountants. Recuperado el 15 de noviembre de 2011 de <http://archive.unctad.org/Templates/Meeting.asp?intItemID=1942&lang=1&m=5992&year=2003&month=1>

## ANEXOS

Cuadro 1. Análisis de la muestra.

CUADRO # 1 ANÁLISIS DE LA MUESTRA	I E S						MATRÍCULA		
	Total	Inicial	Elimin.	Sustitui das	Muestra final	%	Total	Muestra	%
Universidades Públicas	33	20	1	1	20	60.61	79,789	68,726	86.13
Institutos Públicos	65	15	3	3	15	23.08	18,484	8,610	46.58
Universidades Privadas +1000 alumnos	8	8	1	0	7	87.5	11,495	10,107	87.93
Universidades Privadas - 1000 alumnos	519	20	2	2	20	3.85	32,762	8,559	26.12
SUMAS	625	63	7	6	62	9.92	142,530	96,002	67.36

NOTA: LA MUESTRA NO CONSIDERA LAS IES PRIVADAS DE -1000 ALUMNOS QUE OFERTAN LA CARRERA PERO NO TIENEN ALUMNOS MATRICULADOS.

**Cuadro 2. Observaciones al contraste entre el modelo de Plan de Estudios de la UNCTAD y las Universidades mexicanas.**

UNIVERSIDADES PÚBLICAS	INSTITUTOS PÚBLICOS	UNIVERSIDADES PRIVADAS +1000 ALUMNOS	UNIVERSIDADES PRIVADAS -1000 ALUMNOS
<b>1. Organización y Negocios</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>En todas las IES se imparte Economía.</li> <li>La asignatura más cubierta es Estadísticas Empresariales.</li> <li>De 6 áreas de conocimientos hay una media de 4.85 de asignaturas cubiertas.</li> <li>El 70% no cubren Negocios Internacionales.</li> <li>Las asignaturas con más diferencia de oferta entre mínimos y máximos son: la Empresa, Economía y Estadísticas Empresariales.</li> <li>En Economía la media es 2.85, pero en una IES se ofertan 8 asignaturas.</li> <li>El número máximo de asignaturas en un solo tema es 13 y es la Empresa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En todas las IES se imparte Economía, Estadísticas Empresariales y La Empresa.</li> <li>La asignatura más cubierta es Estadísticas Empresariales.</li> <li>De 6 áreas de conocimientos hay una media de 4.68 de asignaturas cubiertas.</li> <li>El 93% no cubren Negocios Internacionales.</li> <li>Las asignaturas con más diferencia de oferta entre mínimos y máximos son: la Empresa y Administración.</li> <li>En la Empresa la media es 2.6, pero en una IES se ofertan 6 asignaturas.</li> <li>El número máximo de asignaturas en un solo tema es 6 y es la Empresa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En todas las IES se imparte Economía, La Empresa y Administración.</li> <li>La asignatura más cubierta es La Empresa.</li> <li>De 6 áreas de conocimientos hay una media de 4.71 de asignaturas cubiertas.</li> <li>El 71% no cubren Negocios Internacionales.</li> <li>Las asignaturas con más diferencia de oferta entre mínimos y máximos son: Estadísticas Empresariales y la Empresa.</li> <li>En la Empresa la media es 3.28 pero en una IES se ofertan 6 asignaturas.</li> <li>El número máximo de asignaturas en un solo tema es 6 y es Estadísticas Empresariales y en la Empresa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En todas las IES se imparte Economía y La Empresa.</li> <li>La asignatura más cubierta es La Empresa.</li> <li>De 6 áreas de conocimientos hay una media de 4.3 de asignaturas cubiertas.</li> <li>El 80% no cubren Negocios Internacionales.</li> <li>Las asignaturas con más diferencia de oferta entre mínimos y máximos son: Economía, Estadísticas Empresariales y la Empresa.</li> <li>En la Empresa la media es 5.4, pero en una IES se ofertan 13 asignaturas.</li> <li>El número máximo de asignaturas en un solo tema es 13 y es la Empresa.</li> </ul>
<b>2. Tecnologías de la Información</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>En todas las IES se imparte.</li> <li>La media de asignaturas es 1.65</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En 93% de IES se imparte.</li> <li>La media de asignaturas es 2.33</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En 71.4% de IES se imparte.</li> <li>La media de asignaturas es 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En 70% de IES se imparte.</li> <li>La media de asignaturas es 1.35</li> </ul>
<b>3. Conocimientos básicos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>La media en contabilidad básica es 1.3</li> <li>Las materias menos cubiertas son: Contabilidad básica, Sistemas de Información Contable e Integración del Conocimiento.</li> <li>La menos cubierta es Contabilidad avanzada.</li> <li>La media de materias cubiertas es 9.15</li> <li>La asignatura con más diferencia entre mínimos y máximos es Derecho.</li> <li>Con una media en Tributación de 4.6, el 15% de las IES ofertan 6 asignaturas y el 20% 3. La moda es 5.</li> <li>Contabilidad Financiera, Derecho y Finanzas son las asignaturas más ofertadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La media en contabilidad básica es 1.</li> <li>Las materias menos cubiertas son: Contabilidad básica, Contabilidad Avanzada y Sistemas de Información Contable.</li> <li>La menos cubierta es Contabilidad avanzada.</li> <li>La media de materias cubiertas es 9.07</li> <li>La asignatura con más diferencia entre mínimos y máximos es Tributación.</li> <li>Con una media en Tributación de 3.5, una IES oferta 7 asignaturas y el 80% 3. La moda es 3.</li> <li>Contabilidad Financiera, Tributación y Auditoría básica son las asignaturas más ofertadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La media en contabilidad básica es 1.1</li> <li>Las materias menos cubiertas son: Contabilidad básica, Contabilidad Avanzada e Integración del Conocimiento.</li> <li>La menos cubierta es Integración del Conocimiento.</li> <li>La media de materias cubiertas es 8.14</li> <li>La asignatura con más diferencia entre mínimos y máximos es Finanzas.</li> <li>Con una media en Tributación de 4.7, una IES oferta 7 asignaturas y el 28.6% 3. La moda es 5.</li> <li>Finanzas y Tributación son las asignaturas más ofertadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La media en contabilidad básica es 1.05</li> <li>Las materias menos cubiertas son: Contabilidad básica, Contabilidad Avanzada e Integración del Conocimiento.</li> <li>La menos cubierta es Integración del Conocimiento.</li> <li>La media de materias cubiertas es 8.65</li> <li>La asignatura con más diferencia entre mínimos y máximos es Finanzas.</li> <li>Con una media en Tributación de 5, el 10% ofertan 7 asignaturas y el 5% 2. La moda es 6.</li> <li>Finanzas y Contabilidad Financieras son las asignaturas más ofertadas.</li> </ul>
<b>4. Electivas en conocimientos avanzados</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Las asignaturas menos cubiertas son: Contabilidad de Gestión, Derecho y Prácticas.</li> <li>La asignatura mejor cubierta es Contabilidades Especiales.</li> <li>Ninguna IES oferta Prácticas.</li> <li>La media en 7 temas es 3.25.</li> <li>El 20% de las IES no ofertan electivas.</li> <li>Mientras que el 15% de las IES ofertan más de 10 asignaturas en Contabilidades Especiales, el 30% no oferta ninguna. La máxima es 27.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las asignaturas menos cubiertas son todas, excepto: Auditoría y Finanzas.</li> <li>La asignatura mejor cubierta es Auditoría.</li> <li>Ninguna IES oferta Prácticas.</li> <li>La media en 7 temas es 0.13</li> <li>El 86.7% de las IES no ofertan electivas.</li> <li>No hay oferta en Contabilidades Especiales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las asignaturas menos cubiertas son: Finanzas y Prácticas.</li> <li>La asignatura mejor cubierta es Contabilidades Especiales.</li> <li>Ninguna IES oferta Prácticas.</li> <li>La media en 7 temas es 0.714</li> <li>El 85.7% de las IES no ofertan electivas.</li> <li>Sólo en una IES de la muestra se oferta Contabilidades Especiales, ofreciendo 2 asignaturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las asignaturas menos cubiertas son: Derecho y Prácticas.</li> <li>La asignatura mejor cubierta es Tributación.</li> <li>Ninguna IES oferta Prácticas.</li> <li>La media en 7 temas es 0.6</li> <li>El 80% de las IES no ofertan electivas.</li> <li>Sólo en dos IES de la muestra, que representa el 10% se ofertan asignaturas de Contabilidades Especiales, siendo la máxima 6.</li> </ul>

**CUADRO 3. CONTRASTE DE PLAN DE ESTUDIOS IES MEXICANAS CONTRA UNCTAD  
MATRÍCULA 2011/2012**

NÚMERO DE ASIGNATURAS MEDIA POR TIPO DE IES

IES	1. ORGANIZACIÓN Y NEGOCIOS						2. TIC'S	3. CONOCIMIENTOS BÁSICOS CONTABILIDAD, AUDITORIA Y TRIBUTACIÓN										4. ELECTIVAS CONTABILIDAD, FINANZAS Y RELACIONADAS							MEDIA CUMPLIMIENTO
	1.1 ECONOMÍA	1.2 ESTADÍST. EMPRES.	1.3 LA EMPRESA	1.4 ADMINISTRACIÓN	1.5 MERCADOTECNIA	1.6 NEG. INTERNLS		3.1 CONTABILIDAD BÁSICA	3.2 CONT. FINANCIERA	3.3 CONT. AVANZADA	3.4 CONT. DE GESTIÓN	3.5 TRIBUTACIÓN	3.6 SIST. INFORM. CONTABLE	3.7 DERECHO	3.8 AUDITORIA BÁSICA	3.9 FINANZAS	3.10 INTEGRACION DEL CONOCIMIENTO	4.1 CONTABILIDAD ESPECIALIZADAS	4.2 CONT. DE GESTIÓN	4.3 TRIBUTACIÓN	4.4 DERECHO	4.5 AUDITORIA	4.6 FINANZAS	4.7 PRÁCTICAS	
U PÚBLICAS	2.9	4.2	3.6	1.5	0.9	0.3	1.6	1.3	4.4	0.7	3.2	4.6	1.6	4.3	4.2	4.9	1.0	4.3	0.8	1.8	0.4	2.5	2.4	0	76
NN	0	1	0	3	5	14	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0	6	6	12	8	14	7	8	20	
%CUMPLIM.	100	95	100	85	75	30	100	100	100	45	100	100	100	100	100	100	70	70	40	60	30	65	60	0	76
INSTITUTOS	3.6	4.5	2.6	2.5	0.5	0.1	2.3	1	5.1	0.1	2.9	3.5	1	4.3	3.3	4	1.9	0	0	0	0	0.47	0.1	0	61
NN	0	0	0	1	8	14	1	0	0	14	0	0	0	0	0	0	0	15	15	15	15	14	14	15	
%CUMPLIM.	100	100	100	93	47	6.7	93	100	100	6.7	100	100	100	100	100	100	100	0	0	0	0	6.67	6.7	0	61
U PRIV +	2.7	3.3	4.9	1.9	0.9	0.3	1	1.1	4	0.4	3.6	4.7	1.7	3	3.7	5.6	0.1	0.3	0.1	0.1	0.1	0.29	0	0	60
NN	0	1	0	0	3	5	2	1	0	5	0	0	1	0	0	0	6	6	6	6	6	6	7	7	
%CUMPLIM.	100	86	100	100	57	29	71	86	100	29	100	100	86	100	100	100	14	14	14	14	14	14.3	0	0	60
U PRIV -	2.9	4	5.4	1.5	0.7	0.2	1.3	1.0	4.4	0.9	3.3	5	1.6	4.3	3.5	5.4	0.2	0.3	0.1	0.5	0	0.5	0.4	0	59
NN	0	3	0	6	9	16	6	1	0	9	0	0	1	0	0	0	16	18	19	17	20	17	17	20	
%CUMPLIM.	100	85	100	70	55	20	70	95	100	55	100	100	95	100	100	100	20	10	5	15	0	15	15	0	59
SUMAS																									

NN = NÚMERO DE IES DE LA MUESTRA QUE NO CUMPLEN CON ASIGNATURAS DEL MÓDELO.

%CUMPLIM. = PORCENTAJE DE CUMPLIMIENTO DE LAS IES RESPECTO A LAS ASIGNATURAS DEL MODELO.

# ELABORACIÓN DE UNA REVISTA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA DE “AUDITORÍA DE CUENTAS”

*CREATING AN ACADEMIC REVIEW ON THE DEVELOPMENT OF COMPETENCIES IN THE COURSE “AUDITING”*

---

Montoya-del-Corte, Javier (javier.montoya@unican.es)  
Fernández-Laviada, Ana (ana.fernandez@unican.es)  
Palazuelos-Cobo, Estefanía (estefania.palazuelos@unican.es)  
Rueda-Sampedro, Inés ([maria-ines.rueda@alumnos.unican.es](mailto:maria-ines.rueda@alumnos.unican.es))  
*Universidad de Cantabria*

## RESUMEN

Este trabajo recoge los elementos básicos de una experiencia docente realizada durante los cursos 2011/12 y 2012/13 con estudiantes de “Auditoría de cuentas”, asignatura obligatoria impartida en 4º de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Cantabria. La intervención educativa consistió en la elaboración de un número de una revista de actualidad sobre temas relacionados con los contenidos de la materia. El objetivo perseguido fue desarrollar en los estudiantes algunas competencias requeridas por el marco normativo de la International Federation of Accountants (IFAC) con relación a la formación de auditores de cuentas. Los resultados obtenidos se dividen en dos categorías, según procedan de la opinión de los estudiantes o de la percepción de los profesores. Teniendo en cuenta ambos extremos, se deriva una valoración muy positiva de la idoneidad de la experiencia docente para la formación de competencias de estudiantes universitarios de esta materia. Aún así, también se ponen sobre la mesa algunas cuestiones a considerar de cara a mejorar su efectividad en el futuro.

**PALABRAS CLAVE:** Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); Competencias; International Federation of Accountants (IFAC); Auditoría de cuentas; Revista.

**JEL:** A22; M42

## **ABSTRACT**

This study brings together the fundamental elements of a teaching experience that took place during the 2011-12 and 2012-13 academic school years with students in the course “Account Auditing”, a mandatory 4th year course to attain a Degree in Business Administration at the University of Cantabria. The educational intervention consisted of the creation of a written review about current themes related to the contents of the course material. The objective was for the students to develop some of the competencies required in the International Federation of Accountants’ (IFAC) regulatory framework concerning the academic education of account auditors. The results obtained are divided in two categories according to the students’ opinions and the professors’ perceptions. Taking into account both extremes, a very positive assessment is derived from the suitability of this teaching experience in formulating university student competencies in this area. That being said, a few questions are still left on the table when considering how to improve its effectiveness in the future.

**KEYWORDS:** European Higher Education Area (EHEA); Competences; International Federation of Accountants (IFAC); Auditing; Journal.



## 1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, las universidades españolas se enfrentan al difícil reto de la adecuada implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (García, 2006). Uno de los máximos exponentes de este proyecto es la formación basada en competencias, que se centra en capacitar a los estudiantes para su futuro desempeño profesional (Silva, 2008). Ante este nuevo escenario, debe producirse un cambio de paradigma en la enseñanza universitaria (Barr y Tagg, 1995), de tal manera que el profesor asuma la función de instructor y guía, mediando en el aprendizaje autónomo y activo del estudiante, que se convierte en el verdadero protagonista de su propia formación (Benito y Cruz, 2005; Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Centrando la atención en la disciplina contable, y más concretamente en la auditoría de cuentas, es preciso aludir a este respecto al International Accounting Education Standards Board (IAESB), integrado en la International Federation of Accountants (IFAC). Este organismo emite las International Education Standards (IES), donde se establecen elementos esenciales para la formación de competencias de contables y auditores en el ámbito internacional (IFAC, 2010). Dentro del proceso de reforma educativa anteriormente aludido, las directrices comprendidas en las IES pueden servir de base para que los profesores universitarios de contabilidad y auditoría contribuyan a la formación de sus estudiantes bajo un marco de referencia realista y actual.

El trabajo que a continuación se presenta supone una aportación al conjunto de experiencias dirigidas al desarrollo de competencias de estudiantes del ámbito de la Administración y Dirección de Empresas. En concreto, se toma como caso de análisis una intervención educativa consistente en la elaboración de un número de una revista de actualidad en la asignatura de “Auditoría de cuentas”. Prácticas docentes como la que se propone ya han sido llevadas a cabo con éxito en el ámbito académico de índole empresarial español (Usero y Nieto, 2009).

## 2. MARCO NORMATIVO DE REFERENCIA

Dentro del 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, 2010, p. 23). Por otro lado, se define capacidad como “*el conjunto formado por los conocimientos profesionales, habilidades profesionales, y valores, ética y actitudes profesionales requeridos para demostrar competencia*” (IFAC, 2010, p. 22). 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 (2010), la tarea de capacitar a los estudiantes de auditoría debe observarse 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).

A efectos de delimitar el marco normativo tomado como referencia en el planteamiento de la práctica docente que más adelante se explica y analiza, el interés queda fundamentalmente centrado en la “IES-8: *Competence Requirements for Audit Professionals*” (IFAC, 2008). Esta norma dispone los requerimientos que en materia de competencias deben incluir, particularmente, los programas de formación de auditores, considerados estos como una rama especializada de la profesión contable. De forma más específica, se establece un conjunto de conocimientos (párrafos 32 a 41), habilidades (párrafos 42 a 44) y valores, ética y actitudes (párrafos 45 a 53) que deben poseer quienes quieran ejercer como auditores en el ámbito profesional.

### **3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE**

#### **3.1. Titulación, asignatura y estudiantes**

La experiencia docente objeto de análisis en este trabajo se enmarca dentro de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (Plan 2000) de la Universidad de Cantabria, durante dos cursos académicos consecutivos (2011/12 y 2012/13). La práctica se realizó en la asignatura de “Auditoría de cuentas”, que es obligatoria, tiene 6 créditos y se imparte en el primer cuatrimestre del último curso de la carrera, de 4 años de duración.

Los estudiantes que participaron en la actividad lo hicieron de forma voluntaria, adhiriéndose al Plan Piloto del Espacio Europeo de Educación Superior (Plan Bolonia) implantado en la citada universidad hasta el actual curso académico (2012/13), último en el que se imparten clases. En el curso 2011/12 se contó con 156 estudiantes organizados en 34 equipos de 3 a 5 integrantes, lo que supone un 78,8% de los matriculados en la asignatura. En el curso 2012/13 el número de estudiantes fue de 142, que se agruparon en 33 equipos de 3 a 5 personas, lo que supone un 77,2% de los matriculados en la asignatura. Este alto porcentaje de participación es indicativo del interés que al inicio de curso despertó la actividad entre los estudiantes.

#### **3.2. Práctica a realizar**

Los estudiantes tuvieron que elaborar un número de una revista de invención propia sobre temas de actualidad en auditoría de cuentas. El contenido de este trabajo fue determinado de antemano por los profesores de la asignatura, concretándose en los siguientes puntos:

1. **Una entrevista a algún auditor de cuentas inscrito en el ROAC.** Las preguntas obligatorias a realizar se concretaron en 10 y fueron formuladas por los profesores. La entrevista debía ser personal y debían asistir todos los integrantes del equipo.
2. **Un artículo divulgativo sobre la situación de la actividad de auditoría de cuentas en España.** El material de trabajo de referencia para esta parte de la revista fueron los Boletines Oficiales del ICAC de los últimos 5 años, y más concretamente su sección referente al tema.
3. **Un artículo divulgativo sobre un tema de relevancia en auditoría de cuentas.** Los temas propuestos el primer año fueron: la independencia, la responsabilidad, el mercado de servicios de auditoría de cuentas y la auditoría de cuentas en las Pymes. El segundo año el tema fue único: la configuración del mercado de servicios de auditoría de cuentas en España, con especial referencia a las sociedades de auditoría de las empresas que cotizan en el Ibex-35. Para esta parte no se ofreció a los estudiantes ningún material de trabajo como referencia.
4. **Un artículo técnico sobre la práctica de la auditoría de cuentas.** Para realizar esta parte de la revista se asignó a cada equipo un área de trabajo en auditoría de cuentas entre las siguientes seis: inmovilizado material e inversiones inmobiliarias, inmovilizado intangible y arrendamiento financiero, existencias, cuentas a cobrar, cuentas a pagar y patrimonio neto.
5. **Un contenido de naturaleza libre sobre temas relacionados con la auditoría de cuentas.** Entre las posibilidades que se ofrecieron a priori están: otros artículos divulgativos, otras entrevistas, noticias de actualidad, becas de prácticas, ofertas de empleo, cursos formativos, pasatiempos, etc.

Para ser calificable, el trabajo debía contener todos los apartados que se pedían. El trabajo fue propuesto a los estudiantes a principios del mes de octubre (inicio del cuatrimestre), fijándose la fecha de entrega del mismo justo a la vuelta de las vacaciones de Navidad (dos semanas antes del periodo oficial de exámenes finales). Contaron, por tanto, con un plazo aproximado de 3 meses para realizarlo. Este trabajo suponía el 40% de la nota final de la asignatura, correspondiendo un 30% al contenido y un 10% a la exposición (15 minutos) y defensa (15 minutos) del mismo.

### **3.3. Calificaciones obtenidas**

En el curso 2011/12 todos los equipos presentaron la revista, obteniéndose una nota media de 6,5 puntos. Cinco equipos obtuvieron una calificación conjunta del contenido y la exposición y defensa del trabajo realizado inferior a 5 puntos, por lo que suspendieron y quedaron fuera de la evaluación continua, teniendo que examinarse de todo el programa de la asignatura en la convocatoria ordinaria de febrero.

En el curso 2012/13 un equipo no presentó la revista y otro la presentó sin haber realizado la entrevista al auditor de cuentas. Entre los trabajos finalmente evaluables, la nota media obtenida fue de 6,6 puntos. En esta ocasión, fueron cuatro los equipos que obtuvieron una calificación conjunta del contenido y la exposición y defensa del trabajo realizado inferior a 5 puntos.

## 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 4.1. Opinión de los estudiantes

Con el ánimo de conocer la opinión de los estudiantes sobre el trabajo realizado, se elaboró un cuestionario con un total de 24 preguntas organizadas en 4 bloques.

1. **Bloque 1: Datos personales (8 preguntas).** Sexo, fecha de nacimiento, año de inicio de los estudios en la universidad, número de asignaturas pendientes para acabar, nota media de expediente, experiencia laboral actual o previa, y si la misma ha implicado trabajo en equipo.
2. **Bloque 2: Contenido del trabajo (5 preguntas).** Parte que se considera más interesante, más complicada y más instructiva, valor añadido que aporta realizar el trabajo con formato de revista, y si se hubiera preferido realizarlo con otro formato.
3. **Bloque 3: Desarrollo del trabajo (6 preguntas).** Contribución al desarrollo de ciertas habilidades, número de horas invertido, reparto del trabajo entre los integrantes del equipo, revisión del trabajo derivado de ese posible reparto, existencia de conflictos y, en su caso, solución de los mismos.
4. **Bloque 4: Otros aspectos (5 preguntas).** Adecuación de los puntos asignados al contenido y a la exposición y defensa del trabajo, auto-reparto de los puntos obtenidos entre los miembros del equipo, repetición del trabajo de forma individual, con el mismo equipo o con otro equipo, y cualquier otro comentario adicional.

El cuestionario se iba entregando impreso en papel a los estudiantes inmediatamente después de cada exposición y defensa del trabajo por parte de cada equipo. Su contestación era voluntaria, individual y anónima, poniendo como fecha límite el día del examen final, aproximadamente una semana después de su entrega. El curso 2011/12 se recibió un total de 56 cuestionarios válidos sobre los 156 entregados, que supone una tasa de respuesta del 35,9%. El curso 2012/13 el número de cuestionarios válidos recibidos fue de 48 sobre los 132 entregados, que supone una tasa de respuesta del 36,4%. Los análisis que se hacen a continuación son para el conjunto de los 104 estudiantes participantes, sin tomar en cuenta el año académico de que se trate.

#### 4.1.1. Perfil de estudiantes

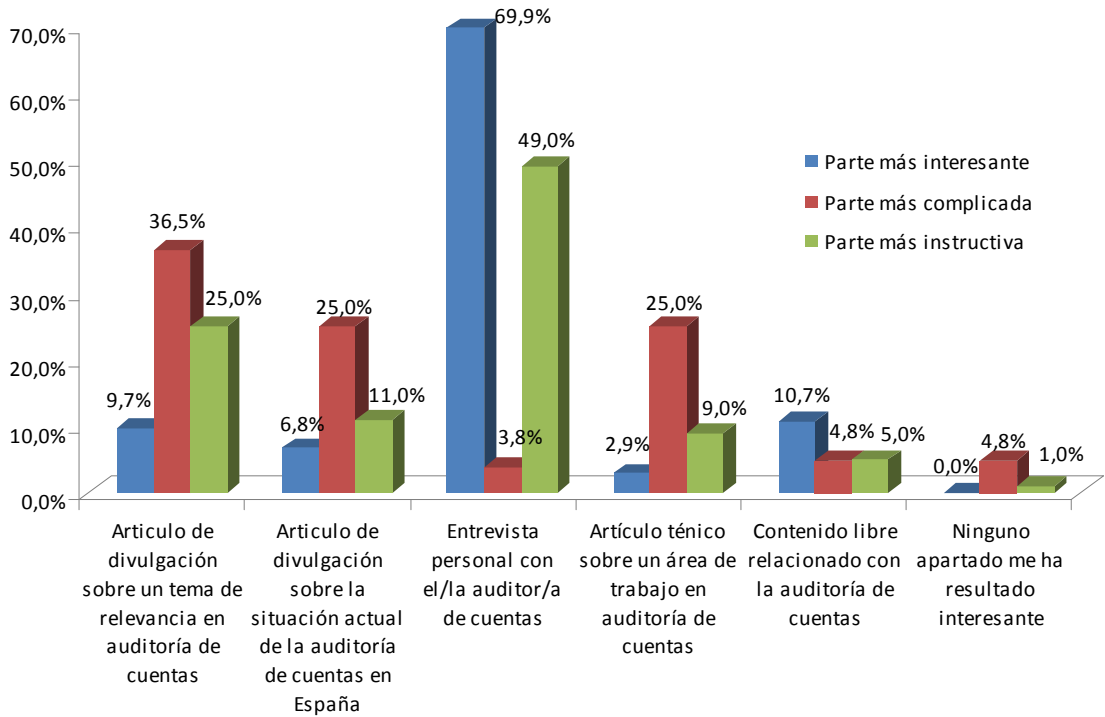
En primer lugar se realiza un análisis descriptivo de la muestra. Un 67,3% de los estudiantes que participaron en la actividad eran mujeres y un 32,7% eran hombres. La edad de los estudiantes oscilaba entre los 22 y los 36 años, con una edad media global de casi 24 años. El tiempo que los alumnos llevaban estudiando en la universidad oscilaba entre 2 y 8 años, con una vida universitaria media global ligeramente superior a 5 años y una media de 9,5 asignaturas pendientes para acabar la carrera. Con relación a la nota media del expediente académico hasta ese momento, cabe destacar que las calificaciones de *Aprobado* y *Notable* son las predominantes, con casi un 50% de los estudiantes en ambos casos; sólo un 2,1% tiene una nota media global de *Sobresaliente* en la carrera. En cuanto a la experiencia práctica, el 31,1% de los estudiantes trabajaban a la fecha de realización de la encuesta y el 61,1% habían trabajado anteriormente, si bien en su mayoría en algo no específicamente relacionado con la carrera que están estudiando. Como dato adicional, el 55,2% de los estudiantes con experiencia práctica habían llevado a cabo tareas que implicaban trabajar en equipo.

#### 4.1.2. Contenido del trabajo

A fin de conocer la opinión de los estudiantes, se formularon preguntas que valoraban ciertos aspectos relativos a las distintas partes integrantes de la revista. Concretamente, se evaluó (1º) qué parte resultaba más *interesante*, (2º) qué parte resultaba más *complicada* y (3º) qué parte resultaba más *instructiva*.

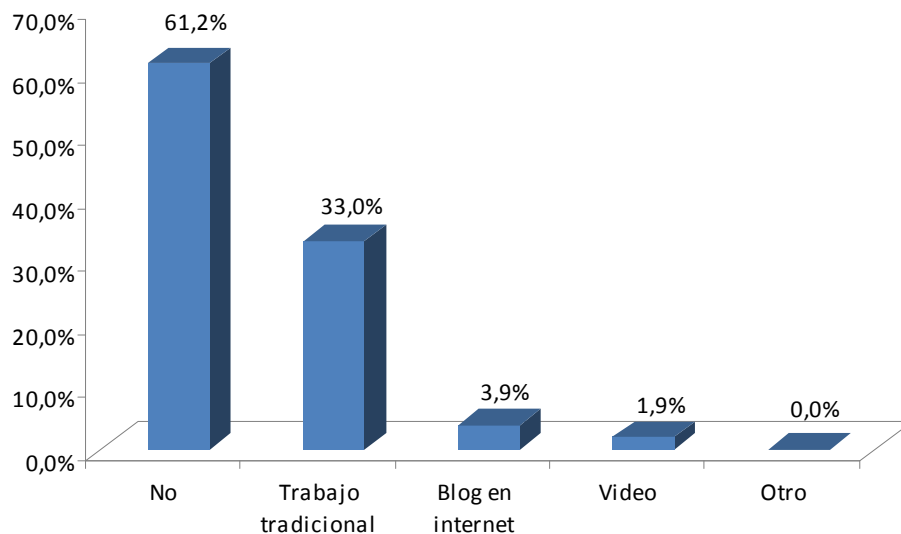
Los resultados muestran que la parte de mayor interés resultó ser, con notable diferencia, la entrevista personal con el auditor de cuentas, con un porcentaje del 69,9% sobre el total. El artículo divulgativo sobre un tema de relevancia en auditoría de cuentas es valorado como la parte más complicada, con un 36,5% de las respuestas, seguido por el artículo sobre la situación actual de la auditoría de cuentas en España y el artículo técnico sobre un área de trabajo en auditoría de cuentas, ambos con un porcentaje del 25%. Por último, en relación a la parte más instructiva, la entrevista personal es de nuevo a la que los alumnos atribuyen un mayor porcentaje (49%), siendo la parte de contenido libre la menos valorada, con tan solo un 5% (Ver Gráfico 1).

**Gráfico 1: Valoración de los apartados del contenido de la revista**



Por otro lado, el 79,6% de los estudiantes se muestran de acuerdo a la hora de considerar que el formato “revista” en que se realizó el trabajo le aporta un valor añadido. En consonancia con ello, el 61,2% de los alumnos afirman que el formato utilizado es el preferido frente a otros, tales como vídeos, blog en Internet o un mero trabajo tradicional (Ver Gráfico 2).

**Gráfico 2: Preferencias por otro formato de trabajo distinto a la revista**

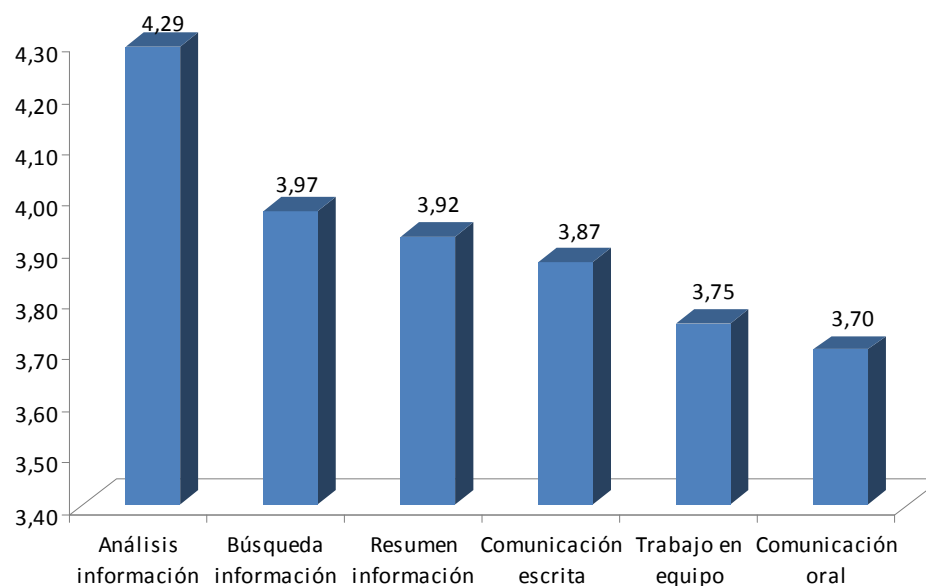


### 4.1.3. Desarrollo del trabajo

Para evaluar el grado de mejora de ciertas habilidades de los estudiantes mediante el desempeño de este trabajo académico, se les pidió que valorasen, mediante una escala Likert de 5 puntos, algunas de las habilidades incluidas en la “IES-8: *Competence Requirements for Audit Professionals*” (IFAC, 2008). En concreto: *trabajar en equipo*, *buscar información*, *analizar información*, *resumir y sintetizar información*, *comunicarse por escrito* y *comunicarse oralmente*. En todas estas habilidades consideradas en el cuestionario, más del 60% de las respuestas se sitúan entre las opciones que admiten haberlas mejorado *bastante* (4) o *mucho* (5).

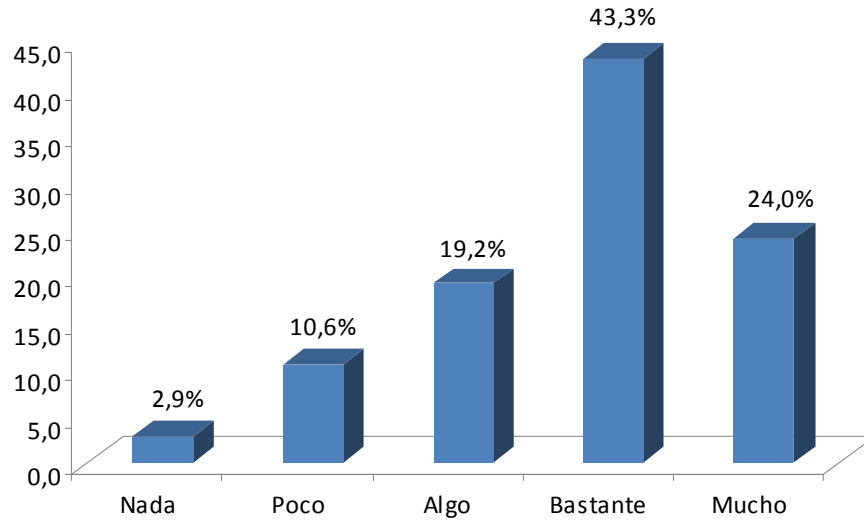
Si se consideran estas habilidades como variables de escala (véase la Gráfico 3), en promedio el *análisis de información* es la que los estudiantes más han reforzado (4,29), seguida de la *búsqueda de información* (3,97), y el *resumen y síntesis de dicha información* (3,92). La *comunicación escrita* (3,87), el *trabajo en equipo* (3,75) y la *comunicación oral* (3,70) son habilidades que parecen haberse mejorado en menor medida.

**Gráfico 3: Grado de mejora de distintas habilidades**



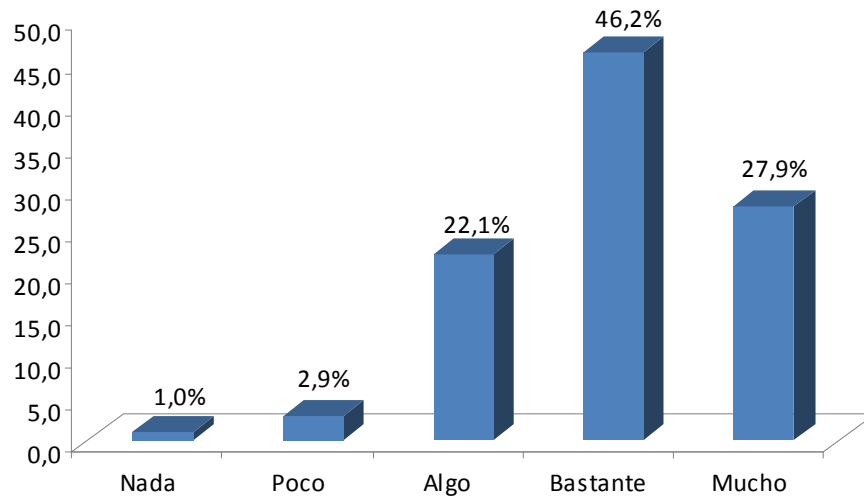
Al analizar los datos anteriores en términos de frecuencias, en la Gráfico 4 se puede apreciar cómo un 67,3% de los estudiantes encuestados consideran que con esta actividad han mejorado *bastante o mucho* su capacidad para el *trabajo en equipo*. Solamente un 2,9% dice no haber mejorado *nada* esta habilidad.

**Gráfico 4: Mejora de la habilidad “Trabajo en Equipo”**



En cuanto a la *búsqueda de información*, la Gráfico 5 muestra que un 74,1% de los encuestados perciben que han mejorado *bastante o mucho* esta habilidad. Sólo un 1% opina que no la ha mejorado *nada*.

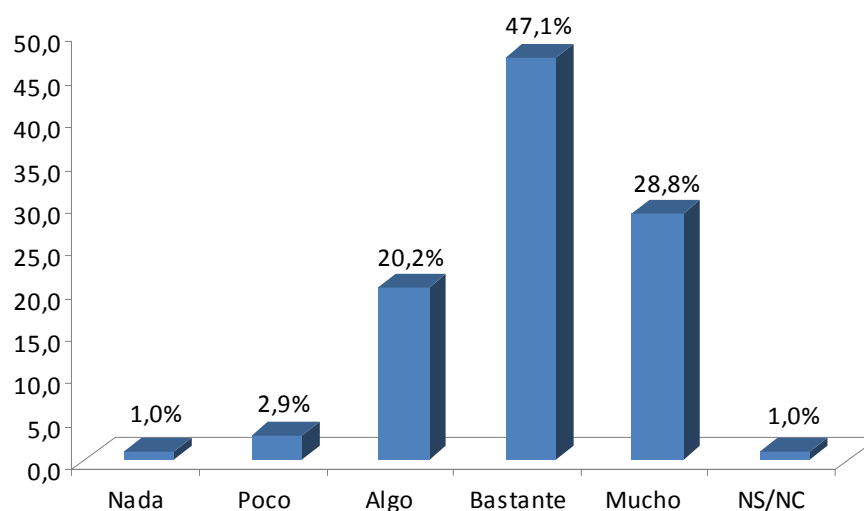
**Gráfico 5: Mejora de la habilidad “Búsqueda de Información”**



En la Gráfico 6 se observa la percepción de los estudiantes frente a su capacidad de *análisis de la información*. En este caso, nos encontramos que tres de cada cuatro encuestados sienten que han mejorado *bastante o mucho* esta habilidad. También aquí, apenas un 1% percibe que no la ha mejorado *nada*.

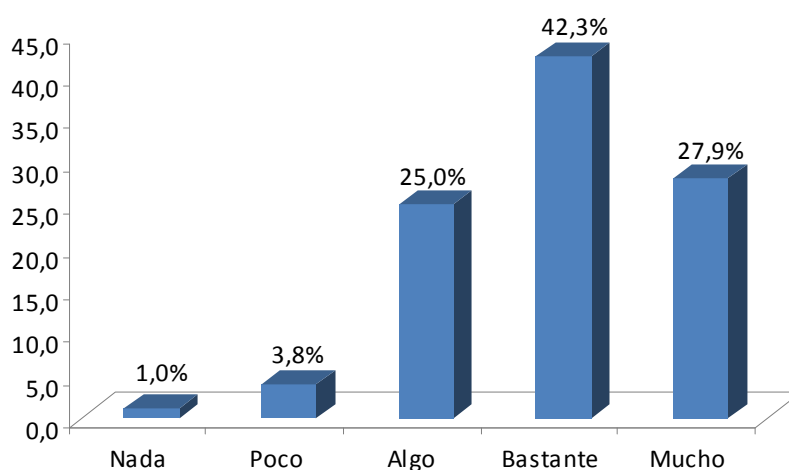


**Gráfico 6: Mejora de la habilidad “Análisis de la Información”**



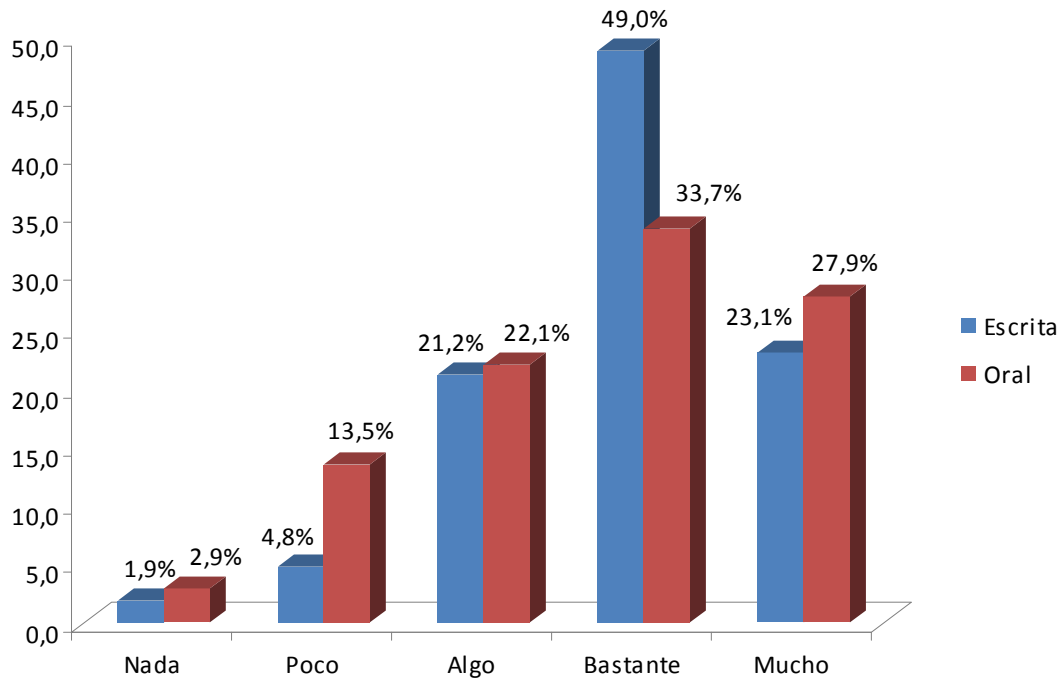
En la Gráfico 7 se presentan los datos relativos a la capacidad para *resumir y sintetizar información*. El 70,2% de los estudiantes manifiestan haber mejorado *bastante o mucho* esta habilidad. De nuevo, sólo un 1% considera que no la ha mejorado *nada*.

**Gráfico 7: Mejora de la habilidad “Resumen y síntesis de información”**

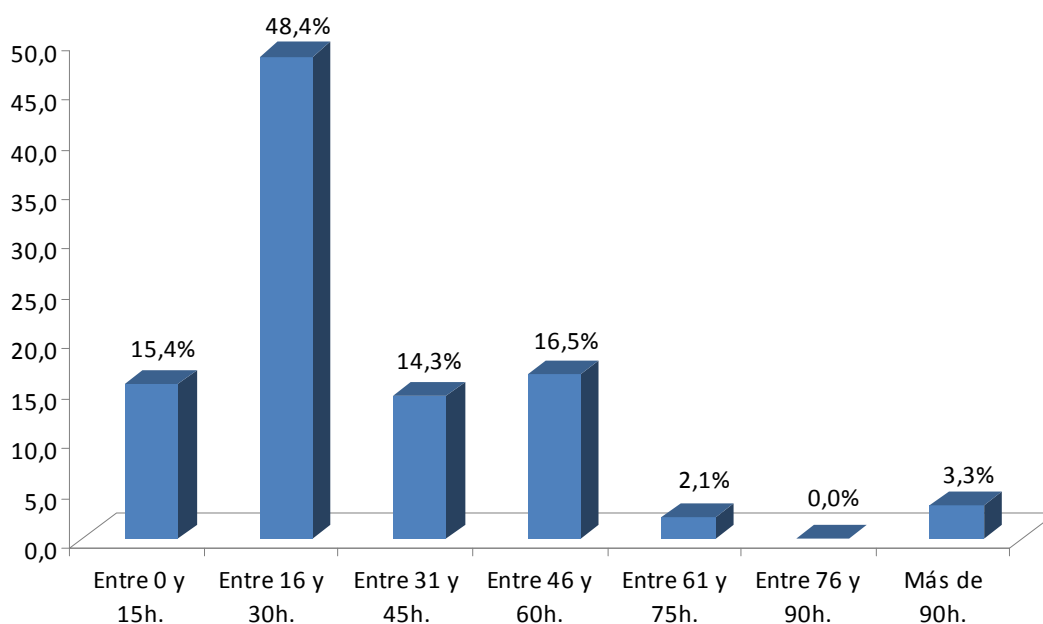


Finalmente, la Gráfico 8 muestra que tanto en la expresión y comunicación oral como escrita la mayoría de alumnos perciben que las han mejorado *bastante o mucho*, con un 61,6% y un 72,1%, respectivamente. Los porcentajes de mejora *nula* para estas dos habilidades son de 2,9% y 1,9%, respectivamente.

**Gráfico 8: Mejora de las habilidades “Expresión y comunicación oral y escrita”**



En otro orden de cosas, en cuanto al tiempo dedicado a la realización de este trabajo académico por parte de los estudiantes, cabe destacar una media de 33,2 horas invertidas por estudiante, con un mínimo de 7 y un máximo de 110 horas. En la Gráfico 9 se observa que un 48,4% de los alumnos han dedicado entre 16 y 30 horas, mientras que un 30,8% han invertido entre 31 y 60 horas, y un 5,5% más de 60 horas. Los que han dedicado un máximo de 15 horas representan una minoría, situada en el 15,4% de los participantes.

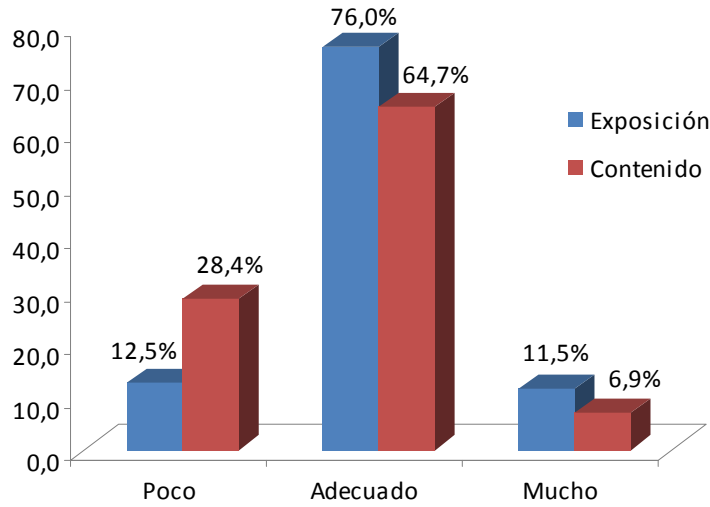
**Gráfico 9: Tiempo dedicado a la realización del trabajo**

Por último, dentro de este apartado cabe destacar que prácticamente la totalidad de los equipos se repartieron de antemano el trabajo a realizar por sus integrantes (92,3%), existiendo una labor de revisión del trabajo realizado por los compañeros en el 91,8% de los casos. Además, el 55,8% de los encuestados manifiestan que existió algún tipo de conflicto dentro del equipo a la hora de realizar el trabajo, resolviéndose fácilmente (66,1%) o con alguna dificultad (20,3%) en la mayoría de los casos.

#### 4.1.4. Otros aspectos

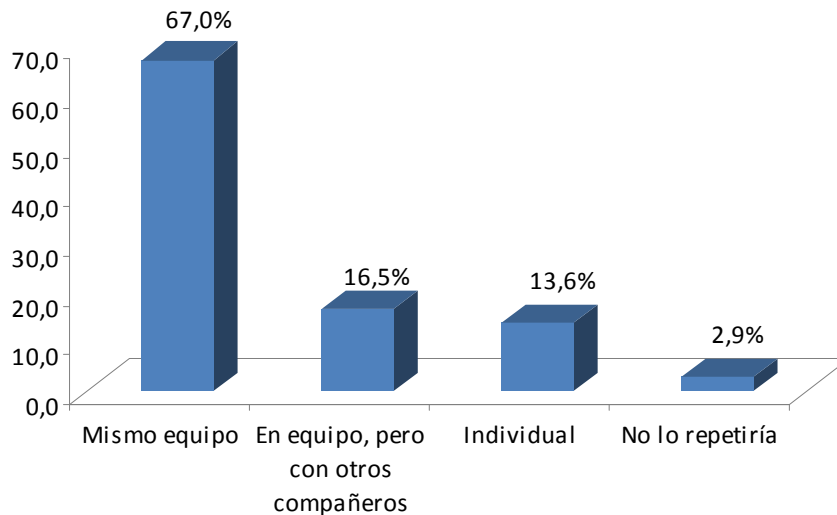
En el último apartado del cuestionario, se pidió en primer lugar a los estudiantes que valorasen la adecuación de la puntuación asignada al contenido y la exposición del trabajo (véase la Gráfico 10). En el primer caso son 3 los puntos asignados sobre la calificación final de la asignatura, con lo que el 64,7% se muestran conformes, optando por la opción *adecuados*. No obstante, un 28,4% piensa que son *pocos* y un 6,9% que son *muchos* en relación con la carga de trabajo que implica. De igual manera, en cuanto a la exposición de la revista, que suponía un punto sobre la calificación final de la asignatura, la mayoría (76%) comparte la opinión de que la puntuación asignada es *adecuada*, repartiéndose a partes prácticamente iguales quienes la consideran baja (12,5%) o alta (11,5%) en relación con la carga de trabajo que implica.

**Gráfico 10: Puntos asignados a la exposición y contenido del trabajo**



Finalmente, se plantea la cuestión de si los estudiantes, en el caso de tener la opción de repetir el trabajo, optarían por realizarlo con el mismo equipo, con otro diferente o de manera individual, o bien si optarían por no repetirlo (véase la Gráfico 11). Un 67% de los alumnos lo repetiría formando el mismo equipo, un 16,5% lo repetiría pero cambiando de compañeros, un 13,6% lo repetiría de forma individual y solamente un 2,9% no lo repetiría.

**Gráfico 11: Opinión sobre la forma de realización del trabajo**



## 4.2. Percepción de los profesores

La opinión general de los profesores sobre la contribución de esta intervención educativa en la formación de competencias es, en términos generales, muy positiva. Atendiendo a las vertientes *cognitiva*, *procedimental* y *actitudinal* diferenciadas por la IFAC (2010), bajo nuestro punto de vista, un trabajo académico como éste permite que los estudiantes:

- 1º) **Adquieran de forma autónoma una serie de *conocimientos* sobre la materia objeto de estudio que complementan los transmitidos por el profesor a través de las clases teóricas y prácticas presenciales en el aula.** Bien buscando y analizando información por su propia cuenta, o bien a través de una entrevista personal con un profesional inscrito en el ROAC, los estudiantes pudieron conocer mejor la realidad de la auditoría, aprendiendo sobre temas como la situación actual de la actividad en España o la configuración del mercado de servicios de auditoría. A este respecto, es importante señalar que haber acercado a los estudiantes al mercado laboral estableciendo contacto directo con un auditor, consiguió estimular su interés por una asignatura cuyo aprendizaje suele hacerse muy tedioso en el aula universitaria, resultando ser ésta, además, la tarea más instructiva, al poder recabar información de primera mano de un profesional dedicado a la materia. De forma adicional, cabe destacar que la parte del trabajo que más complicada les resultó a los estudiantes fue la que tuvieron que realizar sin ningún tipo de información de consulta proporcionada previamente por los profesores, sino que tuvieron que conseguirla utilizando los diferentes recursos a su alcance (Internet, bases de datos, etc.).
- 2º) **Desarrollen algunas *habilidades* necesarias para su adecuado desempeño profesional.** Consideramos que la realización de una actividad académica como ésta exige un esfuerzo que permite poner en práctica y, por tanto, fortalecer ciertas habilidades profesionales asociadas al ejercicio de la auditoría. Además de las mencionadas anteriormente en el apartado relativo al “Desarrollo del trabajo”, creemos que otras habilidades importantes también entran en juego, como por ejemplo: autogestión, organización, resolución de problemas, creatividad y uso de la tecnología.
- 3º) **Aprecien la importancia que tienen ciertos *aspectos relacionados con la ética* para poder tener éxito y reconocimiento en cualquier tipo de proyecto que se vaya a desarrollar.** En nuestra opinión, en los tiempos actuales se hace imprescindible fomentar en los estudiantes actitudes y valores tales como el compañerismo, la tolerancia, el respeto, el compromiso o el buen comportamiento. Una actividad académica como ésta creemos que contribuyó en tal sentido, porque se realizó en grupo y la calificación fue la misma para todos sus integrantes. Además, el trabajo tuvieron que exponerlo y defenderlo ante los profesores, lo cual dio lugar a una mayor exigencia en cuanto a su buena preparación y disposición. Por otro lado, para la elaboración de la revista se exigió el cumplimiento de una serie de reglas

relativas a la citación y referenciación de las fuentes de información utilizadas, combatiendo así la lacra del plagio desde las aulas universitarias.

En otro orden de ideas, consideramos que el tiempo medio dedicado por los estudiantes a la realización de este trabajo es escaso. El próximo año, dentro del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Cantabria, esta asignatura tendrá 6 créditos ECTS y, por tanto, la materia les debería suponer una dedicación total de 150 horas. Si repartimos este número de horas tomando en cuenta el número de puntos que forman parte de la calificación final de la asignatura, resultan 15 horas por punto. Si el trabajo tiene asignados 4 puntos sobre el total de 10 (que, dicho sea de paso, es una cantidad de puntos percibida como adecuada por la mayoría de los estudiantes), esto implica una dedicación de 60 horas, que es casi el doble de las 33,2 horas de media manifestadas por el conjunto de alumnos participantes en estos dos cursos académicos.

Finalmente, cabe señalar que durante los aproximadamente tres meses concedidos para la realización del trabajo, fueron muy pocos los grupos que asistieron a las tutorías semanales para preguntar dudas y resolver problemas, concentrándose una gran parte en el periodo de vacaciones de Navidad, demasiado próximo tal vez a la fecha límite de entrega del trabajo. A los grupos que acudieron a las tutorías siempre se les ayudó convenientemente, proporcionándoles orientación y guía sobre cómo enfocar un determinado artículo, las referencias básicas para la búsqueda de la información necesaria o el formato de la revista.

## **5. CONSIDERACIONES FINALES**

Los resultados de esta intervención educativa han sido, en términos generales, muy satisfactorios. En los dos cursos académicos en los que se ha realizado (2011/12 y 2012/13) se ha obtenido la participación voluntaria de 3 de cada 4 estudiantes matriculados. El próximo curso académico (2013/14), ya dentro del Grado, tenemos pensado realizarla de forma obligatoria. Una cuestión que nos planteamos con el objetivo de mejorar su efectividad, es programar una serie de tutorías obligatorias durante el desarrollo de la actividad, ya que hemos comprobado que con ello se aumenta, incluso podría decirse que se garantiza, el resultado exitoso del trabajo, entendiendo como tal alcanzar al menos el aprobado. Ahora bien, una dificultad que se nos va a seguir presentando es el elevado número de estudiantes matriculados en la asignatura, que en el Grado gira en torno a 240 persona, con los graves problemas de tiempo y de seguimiento que esto acarrea.

## REFERENCIAS

Barr, R. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13-25.

Benito, Á. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid: Narcea.

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. Disponible en [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF) [consultado 1 de febrero de 2013].

García, J. A. (2006). *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas*. Ed. Universidad de Barcelona.

Instituto Mexicano de Contadores Públicos (2007). *Análisis del Marco Jurídico para la adopción/adaptación de las Normas Internacionales de Educación en México*, Comisión de Educación.

International Federation of Accountants (2008). *International Education Standard (IES) 8: Competence Requirements for Audit Professionals*. International Accounting Education Standards Board, August. Disponible en <http://www.ifac.org> [consultado 1 de febrero de 2013].

17

International Federation of Accountants (2010). *Handbook of International Education Pronouncements*. International Accounting Education Standards Board, January. Disponible en <http://www.ifac.org> [consultado 1 de febrero de 2013].

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. Disponible en <http://web.micinn.es> [consultado 1 de febrero de 2013].

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. Disponible en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php> [consultado 1 de febrero de 2013].

Usero, B. y Nieto, M. J. (2009): “Elaboración de una revista sobre actualidad empresarial”, *VI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, Universidad Europea de Madrid, Madrid, septiembre.





# LA EXPERIENCIA EN INNOVACIÓN DOCENTE Y TUTORIAL APLICADA A LA MEJORA DE UNA ASIGNATURA DE CONTABILIDAD

---

Ordóñez Solana, Celia ([mcelia@ugr.es](mailto:mcelia@ugr.es))  
*Universidad de Granada*

## RESUMEN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha originado profundos cambios en la labor docente del profesorado universitario. En este trabajo nos centramos en una faceta fundamental de la nueva acción docente: la orientación en la universidad, a través de programas de tutoría y mentoría de mejora de la docencia. Tras estudiar, a nivel teórico, sus aspectos básicos, este trabajo se centra en presentar una experiencia práctica en una asignatura contable. Es una experiencia de diez años que puede resultar de gran interés y utilidad para el ámbito académico y profesional, dados los beneficios asociados a estos programas de mentorización, para mentores y mentorizados.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad, orientación, tutoría, mentoría, educación superior, contabilidad.

## ABSTRACT

The introduction of the European Higher Education Area has brought about deep changes in the educational work of the university professor. In this paper we focus on an essential characteristic of the new educational process: the orientation service at the university, through tutoring and mentoring programs to improve that process. Firstly, we will study their basic and theoretical aspects and, then, we will provide a practical experience in an accounting subject. It is a ten years' experience of great interest and value to both academic and professional, and given the benefits associated with this mentoring model, to mentors and mentees.

**KEYWORDS:** University, orientation, tutorial, mentoring, higher education, accounting.

## 1. LA ASIGNATURA: SU ALUMNADO, SUS OBJETIVOS Y SUS CONTENIDOS.

El Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Granada oferta la asignatura optativa: *Sistemas de Información para la Gestión de los Recursos Humanos*, en la Licenciatura en Ciencias del Trabajo.

Al segundo ciclo de estudios que conduce a la obtención de la Licenciatura, tienen acceso los estudiantes que finalizan la Diplomatura en Graduado Social, que no tienen formación en Contabilidad en su programa de estudios, y los estudiantes que finalizan la Diplomatura en Relaciones Laborales, que sí han cursado troncalidad en *Contabilidad General*.

Estos últimos, es obligado decirlo, presentan unas muy acusadas deficiencias formativas en materia contable bien porque, desde la finalización del primer ciclo de estudios hasta su incorporación al segundo ciclo, han transcurrido un número variable de años que los ha alejado en el tiempo de la formación en Contabilidad previamente recibida, o por falta de interés ante el desconocimiento de su utilidad práctica en un potencial ejercicio profesional futuro, compartida por los titulados en Graduado Social.

El desinterés académico por la Contabilidad se traducían en bajas tasas de asistencia y de rendimiento académico en la asignatura optativa indicada que ponían de manifiesto que no se estaban alcanzando los objetivos que en ella se perseguían y que son:

- comprender el papel fundamental que desempeña la Contabilidad dentro de los sistemas de información de las empresas públicas o privadas, y conocer los aspectos fundamentales del marco conceptual contable.
- Conocer el proceso de elaboración de información contable sobre intangibles empresariales de generación interna, en especial sobre los recursos humanos, así como sus limitaciones. Ante la existencia de estas últimas, conocer otros sistemas de información cualitativa sobre intangibles, analizarlos de manera crítica y enjuiciar razonadamente sus posibilidades informativas.

Los contenidos impartidos en la asignatura están en consonancia con los objetivos formativos que se pretenden alcanzar, distribuidos en dos bloques temáticos.

- En el primero de ellos, se abordan los contenidos que persiguen el primer objetivo, con lo que los alumnos se homogeneizan en cuanto a su nivel de conocimiento de la utilidad de la información contable así como de sus fundamentos conceptuales.
- En el segundo bloque temático, se tratan cuestiones sujetas a una intensa problemática contable, sin resolver por el momento, que admite posicionamientos encontrados doctrinalmente. Ante la inexistencia de una única solución informativa válida, transcendemos lo puramente contable hacia contenidos multidisciplinares,

persiguiendo desarrollar la capacidad de crítica científica del alumno del segundo ciclo, con mayor madurez académica e intelectual, fomentando que aporte su propia visión sobre las temáticas abordadas.

Las características del segundo bloque y el objetivo que se persigue con él, nos hicieron plantearnos la utilización de una herramienta de autoaprendizaje que hiciera la asignatura más atractiva para el alumno, como dijimos poco interesado en la Contabilidad, y que le hacen adquirir competencias o mejorar sus capacidades comunicacionales, relacionales, de resolución de problemas o su conocimiento y eficacia en la utilización de nuevas tecnologías.

Se trata de la elaboración, de forma voluntaria, de un trabajo en el que tendrían que hacer una revisión de la bibliografía disponible sobre la materia objeto de estudio, analizarla y argumentar por escrito sus hallazgos para, finalmente, aportar sus propias conclusiones y reflexiones críticas y defenderlas oralmente.

Sin embargo, los alumnos presentaban un casi total desconocimiento en la herramienta para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que implantamos en nuestra asignatura, manifestando reiteradamente en el tiempo unas lógicas reivindicaciones formativas. Aunque se trata de alumnos que están finalizando su grado superior de estudios, desconocen los distintos recursos personales, documentales y tecnológicos que la Universidad pone a su alcance y que pueden explotarlos en relación a cualquier asignatura. Recursos que se encuentran infrautilizados, tal vez porque de la instrucción en su manejo no se ocupa ningún área de conocimiento ni ninguna instancia universitaria. En definitiva, podría decirse que presentaban deficiencias para aprender de forma autónoma que nos propusimos resolver, cuando menos en parte.

Concretamente, no conocen: las fases lógicas que comprende la elaboración de un trabajo de introducción a la investigación y cómo gestionarlas; cómo documentarse sobre una temática concreta; qué estructura imprimirle al ensayo escrito y cómo redactarlo adecuadamente; cómo formatear las proyecciones que apoyarán su exposición y defensa ante un público o, para este último aspecto, cómo gestionar sus habilidades comunicacionales. Las anteriores tareas tampoco sabían cómo distribuirlas entre los miembros del equipo, si el trabajo se hacía en grupo.

La muy dilatada experiencia del profesorado responsable de la asignatura, en proyectos de innovación docente y tutorial y en mentorización universitaria<sup>1</sup>, que han demostrado su éxito en otros ámbitos universitarios, nos hizo no abandonar la herramienta de

---

<sup>1</sup> Miembro de la Comisión para la Garantía Interna de la Calidad del Grado en Finanzas y Contabilidad. Participante en cinco proyectos de innovación docente en Contabilidad. Participante en un proyecto de innovación tutorial, y coordinadora de ocho. Participante en tres Proyectos ECTS. Cursos recibidos en materia de tutoría y orientación en el ámbito universitario y de formación de profesores así como de formación para profesores asesores. Ponente en cursos de formación del profesorado. Asistencia, participación y organización de reuniones científicas sobre docencia universitaria e innovación docente y tutorial. Miembro del Programa de mentorización a profesores noveles de la Universidad de Granada.

autoaprendizaje sino perfeccionarla a lo largo de los años, incorporando las mejoras aprehendidas en los programas de innovación en que se ha participado, bajo la premisa de una orientación integral hacia el estudiante.

Entendemos que nuestra mayor contribución, con el presente texto, es mostrar nuestra experiencia en la paulatina incorporación de estrategias y métodos docentes innovadores que complementan el tradicional método de la clase magistral y comunicar su impacto sobre las tres variables en que la asignatura mostraba valores deficitarios:

- el interés del alumno,
- la asistencia y la participación activa en clase,
- el rendimiento académico que arrojaban las evaluaciones.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo se centra en la presentación de la evolución que ha seguido la metodología docente aplicada en la asignatura, bajo la hipótesis de que la incorporación de métodos innovadores afectará positivamente a las variables que más nos preocupan, mostrando los resultados a los que se ha llegado en la década en que se lleva impartiendo la asignatura.

Con respecto a la estructura del documento, a continuación presentamos la revisión realizada en la literatura disponible, pero de manera breve por razones de extensión y, en los cuatro epígrafes siguientes nos centraremos en la presentación de:

- la evolución de la metodología docente utilizada,
- las características específicas del trabajo en grupo tutorizado,
- los resultados derivados de las innovaciones implementadas y, por último,
- las principales conclusiones que extraemos de la experiencia de innovación docente vivida.

## **2. LA ORIENTACIÓN TUTORIAL EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.**

El proceso de convergencia europea y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior han centralizado la enseñanza en el desarrollo integral de los estudiantes y de sus competencias (Rodríguez, 2002). Los nuevos planes de estudio hacen que la docencia, en una parte importante, se deba dirigir a orientar y a guiar al alumno en la adquisición de conocimientos. Asimismo, es necesario conseguir un aprendizaje permanente del estudiante a lo largo de la vida (Sánchez et al., 2011).

Este nuevo escenario requiere cambios en las metodologías de trabajo que venían aplicándose, como indican Álvarez y García (2002), es necesario un cambio en las funciones del profesor: de una actuación como mero transmisor de conocimientos debe pasar a actuar como facilitador del aprendizaje.

A lo anterior, cabe añadir otra serie de cambios en el ámbito institucional universitario: las instituciones universitarias tienen que adaptarse a las crecientes limitaciones de recursos, los rápidos avances tecnológicos, los cambios demográficos y la mayor demanda relacionada con la accesibilidad y la equidad (Salerno, 2005; Whitt et al., 2008).

En el caso de la universidad española, el Consejo de Coordinación Universitaria (2002) ponía de manifiesto un bajo nivel de productividad, derivado, por una parte, de una importante tasa de abandono y, por otra parte, de la tasa de repetición de curso. Si nos centramos en la Universidad de Granada, los informes de evaluación realizados también ponen de manifiesto la presencia de estos problemas (Arco-Tirado et al., 2011), con un elevado coste económico y social, que afecta de manera negativa y significativa a la calidad de la enseñanza (Fernández et al., 2010).

Ante este escenario que presenta la universidad, la orientación pasa a desempeñar un papel fundamental (Consejo de Europa, 2008). Los sistemas de orientación tutorial resultan necesarios e imprescindibles para conseguir una actividad de calidad de la universidad (Sánchez et al., 2008).

5

De aquí que en los últimos años, en el ámbito universitario español, se esté aumentando el número de actuaciones de tutoría y, más recientemente, mentoría. De acuerdo con Crisp y Cruz (2009), la mentoría presenta un notable potencial como estrategia de orientación en educación superior y está considerada actualmente como un método educativo que mejora la calidad de los resultados (Erdem and Özen, 2003; Vatan, 2009).

La incorporación de estas prácticas de orientación supone un replanteamiento sustancial de las concepciones vigentes sobre el papel del profesorado y el alumnado, los modos de producción, representación y transmisión de conocimiento, los procesos docentes y los sistemas de evaluación (Sancho, 2002). A su vez, estas alteraciones repercuten en la mejora de la calidad docente, en la medida que la tutoría y la mentorización, por una parte, actúan como soporte al aprendizaje de los estudiantes y, por otra, permiten que el profesor tutor adquiera y refuerce su visión de conjunto de los planes de estudio, de la organización docente de la universidad y del centro y, lo que es más importante, llegue a conocer mejor a los estudiantes tanto en su vertiente académica como en la personal (Altuntas, 2012; Ferrer, 2003). Estamos, por tanto, ante dos conceptos interrelacionados: orientación y calidad de la docencia. De este modo, en los planes de mejora de la calidad de cualquier actuación universitaria debe incluirse un diseño apropiado de la acción orientadora a realizar.

Consideramos que es de indudable interés mostrar este tipo de actuaciones de orientación, en la medida que, a pesar del incremento de programas y experiencias de tutoría y mentoría desarrollados en el ámbito de las universidades españolas, no se ha realizado un nivel de investigación deseable, siendo aún escasos la investigación empírica publicada (Sánchez et al., 2011). En este sentido, entendemos que esta experiencia empírica permite contribuir al esclarecimiento de un tema de notable implicación en el ámbito académico y profesional.

### 3. EVOLUCIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE: UNA DÉCADA DE INCORPORACIÓN DE INNOVACIONES.

En un intento de síntesis de las alteraciones que se han ido introduciendo en los aspectos docentes de la asignatura a lo largo de sus diez años de impartición, las mostramos de manera esquemática en la tabla 1.

*Tabla 1. Evolución de la metodología docente seguida*

CURSO	METODOLOGÍA DOCENTE	MATERIAL DOCENTE	ELEMENTOS DE EVALUACIÓN
2003/2004	CM	EPD	EO
2004/2005	CM	EPD	Evaluación continua y EO
2005/2006	CM + TI	EPD	30% TI y 70% EO
2006/2007	CM + TG	EPD	30% TG y 70% EO
2007/2008	CM + TGT	EPD	30% TGT y 70% EO
2008/2009	CM + TGT	EPD	40% TGT y 60% EO
2009/2010	CM + TGT	EPD + EPE	40% TGT y 60% EO
2010/2011	CM + TGT	EPD + EPE	40% TGT y 60% EO
2011/2012	CM + TGT	EPD + EPE	40% TGT y 60% EO
2012/2013	CM + TGT + SFG	EPD + EPE	40% TGT y 60% EO

**Leyenda.** CM: clase magistral; TI: trabajo individual; TG: trabajo en grupo; TGT: trabajo en grupo tutorizado; SFG: sesiones formativas generales; EPD: elaborado por el Departamento; EPE: elaborado por los estudiantes; EO: examen oficial.

Tras los dos primeros años de impartición de la asignatura, nos dimos cuenta de la falta de interés en la Contabilidad que, como indicamos en el apartado introductorio de este documento, tenía el alumno. De manera reiterada y en el mismo día de inicio de las clases, al saber que la asignatura era contable, se producía el grueso del abandono de la asistencia o, incluso, anulaban la matrícula en ella.

Así, se decidió darle un enfoque más práctico y participativo a la docencia incluyendo la realización del trabajo que, en el año 2005/2006 es individual, pasando a ser en equipo en el curso siguiente.

Debido a que no se tutorizaba entonces, los textos elaborados presentaban escasa o nula calidad en todos sus aspectos y las exposiciones eran muy deficitarias. Como consecuencia

de ello, el impacto sobre las calificaciones no era el esperado por el alumno y, por consiguiente, no se producía un fomento del interés y de la asistencia a la asignatura entre los alumnos de los siguientes cursos. Tengamos en cuenta que se trata de una optativa y la opinión de los que la han cursado previamente es una información decisiva para los potenciales alumnos de promociones subsiguientes.

El curso 2007/2008 presenta el menor número de asistentes, superando el 50% de los matriculados. Justo en ese año ponemos en marcha la tutorización de los trabajos que, en adelante y como se detalla en el apartado cuarto, tiene efectos positivos sobre la asistencia y las calificaciones, pero no sobre la proporción de estudiantes que se acogen a la participación en esta herramienta. El tiempo y esfuerzo que deben emplear en realizar las actividades que contempla no se ven compensados, desde su punto de vista, con el reconocimiento académico que debería tener su realización

Compartiendo en lo sustancial la opinión del alumnado, se decidió incrementar el impacto del trabajo en la calificación final obtenida, pasando a ser del 40%, y el examen oficial el 60% que, de la misma forma que en los años precedentes, planteaba la resolución de un número de cuestiones, reducidas, respecto al examen que se le presenta al alumno que no hace trabajo, proporcional al peso que tenga este elemento de evaluación (la calificación del trabajo) en la calificación final.

No obstante, no se produce el incremento esperado en las solicitudes de trabajo tutorizado hasta el año actual pero, como dijimos, se mejora el interés y la asistencia. Esta circunstancia, así como la mayor calidad de los trabajos que se van realizando, nos hacen incluir un tercer bloque temático de contenidos en el material docente que se somete a examen.

Este bloque temático adicional contiene el resultado de los análisis llevados a cabo por los equipos de estudiantes que se han tutorizado, o un extracto de ellos, que reiteran lo que se ha abordado en la clase magistral por el profesorado, pero expresado de otra forma y con un enfoque más práctico, debido a la alusión a casos reales y ejemplos numéricos. De esta forma, se da mayor protagonismo al alumno, al ser partícipe en la elaboración de material objeto de estudio, se refuerzan los contenidos impartidos y se hacen más comprensibles para todo el grupo de clase, por la información práctica incluida.

Ya pasando al curso en que nos encontramos, hemos introducido una nueva alteración en la metodología docente: las sesiones formativas generales, impartidas por compañeros docentes o del personal de administración y servicios, de mayor competencia en los contenidos sobre los que versan, en lugar de impartirlos el profesorado de la asignatura. Estas sesiones van dirigidas a todos los matriculados.

Consideramos que, con ellas, se beneficia de esta formación el colectivo global y no sólo los que realizan trabajo, se agiliza la dinámica de clase al dirigir esas sesiones los ponentes

invitados y constituyen un elemento de juicio importante a la hora de decidir si acogerse al trabajo tutorizado, siendo un valioso instrumento para su mejor realización

En la actualidad, la metodología docente que se emplea en la asignatura, conjuga la clase magistral con las herramientas docentes metodológicas (A y B) e instrumentales (C y D) que se muestran en la tabla 2.

**Tabla 2 .Contenido de las herramientas docentes complementarias a la clase magistral y participantes.**

HERRAMIENTA	CONTENIDO	PARTICIPANTES
A. Sesiones formativas generales	Formación de usuarios de la Biblioteca universitaria de la UGR	Responsable de la Biblioteca de la Facultad de CC. Del Trabajo + Estudiantes matriculados y profesorado de la asignatura
	Orientación práctica para la exposición oral de un informe ante un público	Conferenciante invitado + Estudiantes matriculados y profesorado de la asignatura
B. Tutorización de grupos de trabajo	(Véase tabla número 3.)	Estudiantes que realizan trabajo en grupo + Profesorado de la asignatura
C. Plataforma de ayuda a la docencia	Punto de encuentro virtual entre todos los colectivos	
D. Correo electrónico	Herramienta de contacto permanente	

A. Las sesiones formativas generales, cuyos destinatarios son el colectivo global de matriculados en la asignatura, se celebran en horario de clase y se han incluido en nuestro programa docente recogiendo su demanda, reiterada en el tiempo, por parte del colectivo de estudiantes. En concreto, manifestaron más frecuentemente sus carencias formativas en:

- la explotación de los recursos documentales a disposición del usuario de la Biblioteca universitaria de la Universidad de Granada, consulta de fondos documentales, procedimiento a seguir para realizar búsquedas bibliográficas, explotar bases electrónicas de datos, uso de motores de búsqueda en internet, etc.,
- la adecuada defensa de un trabajo ante el público, en dos sentidos: por una parte, la estructura formal de las proyecciones que apoyan la exposición oral y, por otra parte, el mejor desarrollo de esta última, en cuanto a la organización del tiempo, del espacio y de los recursos materiales a utilizar y las habilidades y herramientas comunicacionales (el cuerpo, la mirada, la voz) que imprimen mayor claridad al mensaje a transmitir y su mejor comprensión por parte del auditorio receptor del mismo.

Tras la exposición que realiza la persona que dirige cada una de estas sesiones, se ha generado un intercambio de opiniones y comentarios entre ella y el colectivo de



estudiantes, moderado por el profesorado de la asignatura, que ha enriquecido los contenidos impartidos y ha permitido la participación activa de los alumnos.

B. Las sesiones de tutorización de grupos de trabajo, serán detalladas en el apartado siguiente, de manera independiente.

C. La plataforma de recursos de apoyo a la docencia (*Tablón de docencia* de la asignatura habilitado por la UGR) es de acceso abierto a todos los matriculados. En ella se aloja todo tipo de documentación de interés en la asignatura, se anuncian las actividades a realizar, se publican los temas objeto de estudio en equipos, se publica el protocolo de tutorización de los trabajos, y las normas a seguir en su realización, constituyendo un foro de opinión y un espacio electrónico para el trasvase de información entre los alumnos, que la enriquecen colgando documentos o enlaces a páginas electrónicas de interés, a su iniciativa.

D. El correo electrónico, poco utilizado en los primeros años de impartición de la asignatura, ha ido tomando cada vez un mayor protagonismo y, en la actualidad, lo consideramos una herramienta de contacto fundamental entre el profesorado y los estudiantes. Solamente en el curso académico en que nos encontramos, se han intercambiado más de 300 correos entre el profesorado y los componentes del grupo de clase.

#### **4. EL TRABAJO EN GRUPO TUTORIZADO: OBJETIVOS, FASES, ACTIVIDADES Y CRONOGRAMA.**

El objetivo genérico de las actividades más novedosas que hemos incluido en la asignatura es facilitar el aprendizaje, buscando, en general, que los estudiantes se encuentren más motivados y que adopten un papel más activo en la adquisición de conocimientos. Todo ello al servicio de la mejor consecución de los objetivos de la asignatura.

En relación específica al trabajo tutorizado, nuestras metas son las siguientes:

- Objetivo 1: fomentar la autonomía de los alumnos en la búsqueda activa de fuentes de información, con el fin de que el aprendizaje consista, para ellos, en una exploración activa y en una construcción personal, y no solamente en un proceso de recepción de conocimientos.
- Objetivo 2: fomentar en el alumno la actitud de crítica y de opinión personal mediante la discusión dirigida en torno a los temas abordados en la asignatura, así como ayudarle a expresarse y comunicarse.
- Objetivo 3: provocar una iniciación de los alumnos a la investigación a través de la tutorización del trabajo e incentivar la capacidad de trabajar en equipo.

- Objetivo 4: al mismo nivel de importancia de los objetivos anteriores, consideramos una meta fundamental el acercamiento entre el profesorado y los estudiantes, intensificando el contacto y diálogo entre ellos, siendo el aprendizaje una meta compartida.

Los dos primeros objetivos los comparte esta herramienta docente B (Trabajo en grupo tutorizado) con la herramienta A (Sesiones formativas generales). El cuarto objetivo es también el que persiguen las herramientas C (Plataforma de apoyo a la docencia) y D (Correo electrónico).

Todos estos objetivos se han mantenido desde la implantación del trabajo tutorizado como herramienta docente. Así también sus fases y las actividades que se ejecutan en cada una de ellas y que se muestran en la tabla 3. Respecto de su cronograma de ejecución, dicha tabla incluye las fechas relativas al curso académico actual.

**Tabla 3. Fases, actividades y cronograma del trabajo en grupo tutorizado.**

FASE	ACTIVIDADES	CRONOGRAMA	
Inicial	Difusión.	8 primeras semanas lectivas	
	- Publicación de la relación de temas objeto de estudio. - Publicación de las normas de elaboración de trabajos. - Recogida de solicitudes. - Sondeo de expectativas preliminares.	9ª semana	
Intermedia	Celebración de las 2 sesiones formativas generales.	27 de noviembre 18 de diciembre	Semanas 10ª a 15ª
	Celebración de las 5 rondas de tutorización de trabajos.	26 de noviembre a 18 de enero	
Final	Exposición de trabajos.	Semana 16ª	
	Evaluación.	Fecha del examen oficial ordinario	

Los cauces seguidos para la difusión de la posibilidad de acogerse voluntariamente a la realización del trabajo tutorizado fueron: la Guía docente de la asignatura (publicada tanto en la página electrónica del *Departamento* como en el *Tablón de docencia* de la asignatura); la presentación de las características del mismo por la profesora en el aula, desde la clase con que se inaugura el cuatrimestre hasta la fecha de cierre de inscripciones y, muy importante, la difusión procedente de los alumnos que les precedieron en la asignatura.

Los temas objeto de estudio, propuestos por el profesorado o fruto de la iniciativa de los alumnos, han sido los siguientes en el presente curso académico:

- Los Intangibles de Generación Interna y la Información Contable.

- La Contabilidad de Recursos Humanos.
- La Crisis Económica Actual y la Reforma Laboral de 2012: ¿Replanteamiento de los Trabajadores como Recursos Valiosos de la Empresa?.
- La Crisis Económica Actual y el Movimiento Sindical: ¿Replanteamiento de los Trabajadores como Recursos Valiosos de la Empresa?.
- Hacia una Nueva Información: El Cuadro de Mando Integral; Memorias de Sostenibilidad e Informes de Responsabilidad Social Corporativa.
- Hacia una Nueva Información: Global Reporting Initiative.
- Las Organizaciones no Gubernamentales y los Recursos Humanos: El Valor Contable y otros Valores.
- Estudio de Casos: Los Recursos Humanos en el Sector de la Competición Profesional.
- Estudio de Casos: Los Recursos Humanos en el Sector de las Artes Escénicas.
- La Gestión de Recursos Humanos en los Países en Vías de Desarrollo.
- La Información sobre los Recursos Humanos en las Redes Sociales.

11

---

Todos ellos abundan sobre las explicaciones en clase magistral de los bloques temáticos I y II analizando, desde una perspectiva crítica, los fundamentos contables y el marco conceptual vigente en relación a su temática concreta. Constituyen, como se dijo, el bloque temático III.

El documento que contiene las normas para la elaboración del trabajo incluye unas orientaciones respecto a las debidas cautelas a seguir en: estilo y extensión; la estructura que darle al contenido que se desarrolla; la manera adecuada de citar y referenciar las fuentes bibliográficas utilizadas; la importancia de la cuidada redacción general y, en especial, de la introducción y las conclusiones del ensayo; la riqueza que a él le imprime las aportaciones y reflexiones personales, o aspectos formales como: el rigor ortográfico; la manera en la que incorporar figuras ilustrativas (gráficos o tablas) o indicaciones sobre el formato de las diapositivas apoyo de la exposición pública, así como orientación para la defensa de un trabajo en público.

El respeto a las normas publicadas era objeto de atención en detalle en las reuniones entre profesora y equipos de trabajo a lo largo de la elaboración del mismo, bajo el protocolo que muestra la tabla 4.

**Tabla 4. Protocolo de tutorización de trabajos en grupo**

RONDA	CONTENIDO	CRONOGRAMA
Primera	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformación de los grupos de trabajo.</li> <li>- Adjudicación de temas.</li> <li>- Entrega de normas de elaboración.</li> <li>- Entrega y explicación del protocolo de tutorización con orientación general para la elaboración del trabajo</li> </ul>	10ª semana
Segunda	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión y orientación sobre la primera búsqueda bibliográfica.</li> <li>- Discusión con la profesora del índice provisional.</li> </ul>	11ª semana
Tercera	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de la búsqueda bibliográfica definitiva.</li> <li>- Revisión del índice definitivo.</li> <li>- Revisión del primer borrador del trabajo escrito.</li> </ul>	12ª semana
Cuarta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega del trabajo escrito.</li> <li>- Orientación para la redacción del extracto que será la aportación del equipo al bloque temático tercero, de apuntes de la asignatura.</li> <li>- Orientación inicial sobre el formato a imprimir a las diapositivas y sobre la exposición pública del trabajo.</li> </ul>	13ª y 14ª semanas
Quinta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega de la presentación bajo el formato del programa informático power point.</li> <li>- Fijación de fecha y hora de exposición pública en el aula, en el horario de clase y ante todos los matriculados en la asignatura.</li> </ul>	15ª semana

La exposición de los trabajos constituye la culminación del trabajo tutorizado, vivida de manera intensa por los miembros de los equipos, y la finalización de la impartición de la asignatura. De la misma forma que en las sesiones formativas generales y al finalizar cada exposición, se genera un intercambio de opiniones entre los estudiantes y una sana discusión crítica de la temática expuesta, fomentada por la profesora.

## 5. RESULTADOS.

La hipótesis de la que partimos fue que, a través de las nuevas metodologías e instrumentos introducidos en la docencia de la asignatura, se mejorarían los valores de las variables que más nos preocupaban, recogidas ahora en la tabla 5. En dicha tabla también incluimos los indicadores utilizados para medirlas, de manera objetiva.

**Tabla 5. Variables susceptibles de mejora y sus indicadores**

VARIABLE	INDICADORES
1. Interés por la asignatura	- Alumnos matriculados - Porcentaje de alumnos asistentes
2. Participación activa del estudiante	- Porcentaje de alumnos asistentes que participan en las sesiones formativas grupales - Porcentaje de alumnos asistentes que realizan trabajo tutorizado
3. Rendimiento académico	- Porcentaje de alumnos que superan la asignatura - Porcentaje de alumnos que obtienen calificaciones destacadas

Variable 1: el interés por la asignatura. Como indicamos en la tabla 5, el interés se ha medido de forma objetiva a través de dos indicadores: el número de matriculados en la asignatura y el porcentaje de asistentes a clase.

La matriculación había venido experimentando un descenso continuado, tal como se muestra en la tabla 6 y que, como se deduce de ella, no estaba correlacionado con un descenso de las matriculaciones en el segundo ciclo de estudios en que se inserta. En el año 2011/2012 se produce un repunte muy significativo en el acceso a nuestra asignatura que se ha mantenido, aunque con menor impacto, en el presente curso académico.

13

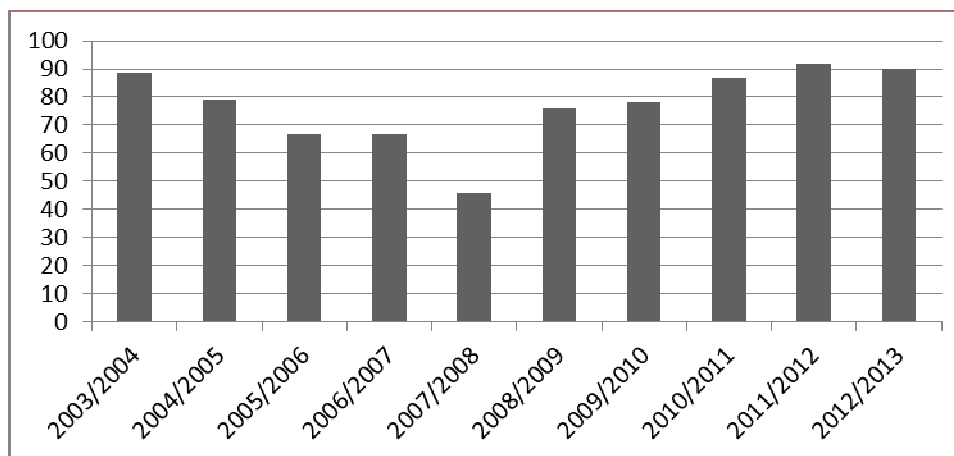
**Tabla 6. Evolución de la matriculación en la Licenciatura en CC del Trabajo y en la asignatura.**

CURSO ACADÉMICO	Matriculados en 2º ciclo: Licenciatura en CC. del Trabajo	Matriculados en la asignatura
2003/2004	191	35
2004/2005	275	48
2005/2006	279	24
2006/2007	297	39
2007/2008	296	35
2008/2009	319	29
2009/2010	340	23
2010/2011	362	30
2011/2012	359	75
2012/2013	335	55

La asistencia la hemos medido a través de la proporción de estudiantes matriculados que se presentan al examen oficial de la asignatura. Hemos constatado que, de manera coincidente en todos los años, y salvo alguna excepción puntual de impacto despreciable (un solo alumno asistente en el curso académico 2009/2010 que no se presenta a examen

finalmente), la totalidad de los alumnos que se presentan a examen son asistentes regulares a clase. La evolución en la asistencia se muestra en el gráfico 1.

**Gráfico 1. Evolución de la asistencia a clase en la asignatura en términos porcentuales.**



Variable 2: participación activa del estudiante. Los indicadores utilizados para medir la participación han sido: el porcentaje de alumnos asistentes que no realizan trabajo voluntario (alumnos “NT”), pero que participan en las sesiones formativas generales y la proporción de alumnos asistentes que realizan trabajo voluntario (alumnos “ST”).

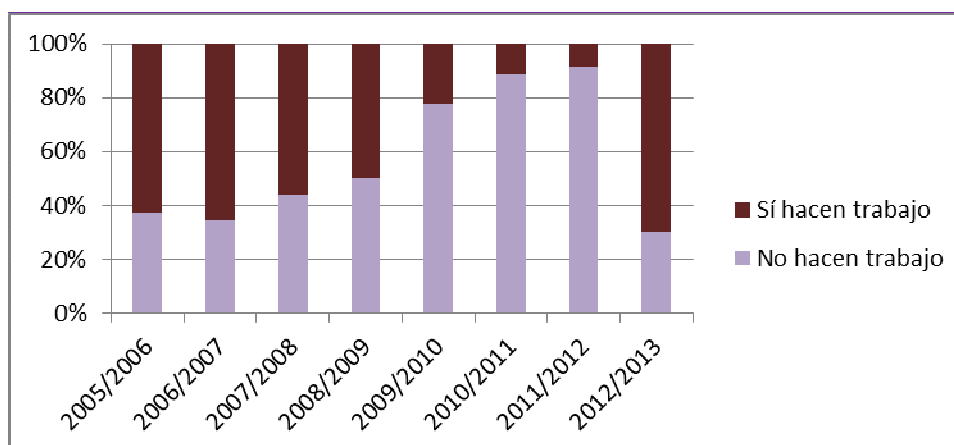
La participación en las sesiones formativas generales en el curso académico 2012/2013, se muestra en la tabla 7. En ella se han incluido, de manera separada, los dos colectivos de alumnos asistentes para mayor información: los “NT” y los “ST”.

**Tabla 7. Participación en las sesiones formativas generales en el curso 2012/2013.**

MATRICULADOS: 55	ASISTENTES EN LA ASIGNATURA		SESIÓN FORMATIVA GENERAL 1		SESIÓN FORMATIVA GENERAL 2	
	NÚMERO	PROPORCIÓN	NÚMERO	PROPORCIÓN	NÚMERO	PROPORCIÓN
Alumnos “NT”	15	100%	8	53,34%	10	66,67%
Alumnos “ST”	35	100%	32	91,43%	28	80%
Total	50	100%	40	80%	38	76%

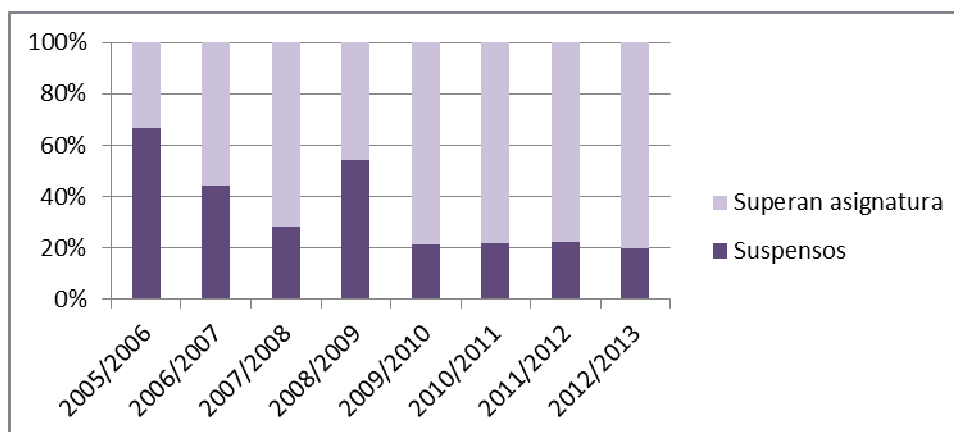
La evolución cuantitativa de la proporción de alumnos asistentes, en su distribución en los dos grupos: alumnos “NT” y alumnos “ST”, se muestra en el gráfico 2.

**Gráfico 2. Evolución de la participación en trabajos en equipo en términos porcentuales.**

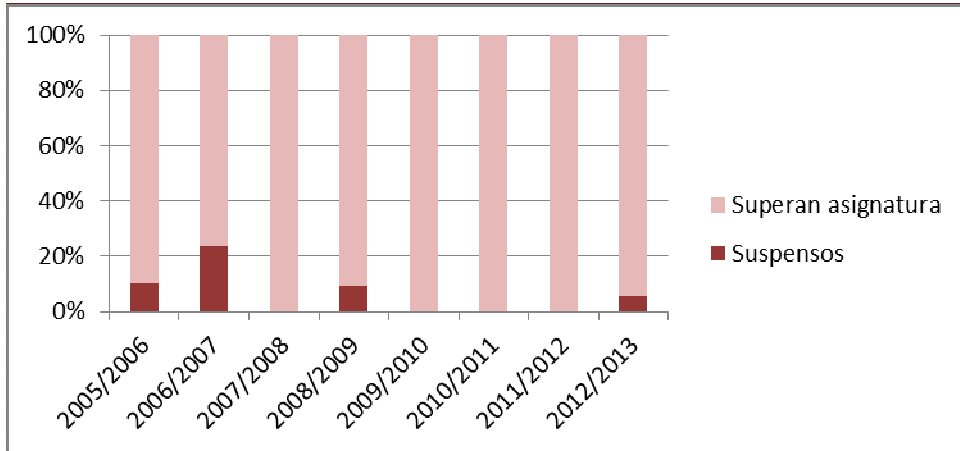


Variable 3: rendimiento académico del alumno. La información sobre esta dimensión se muestra de manera individualizada para el colectivo de alumnos "NT" (en el gráfico 3) y para el colectivo de alumnos "ST" (en el gráfico 4) expresivos, por sí mismos, del impacto positivo que suponen las actividades introducidas en la asignatura. Este hecho se observa más claramente en la proporción de alumnos que obtienen calificaciones destacadas y que, de nuevo en alusión separada del grupo de alumnos "NT" y el grupo de alumnos "ST", recogen los gráficos 5 y 6.

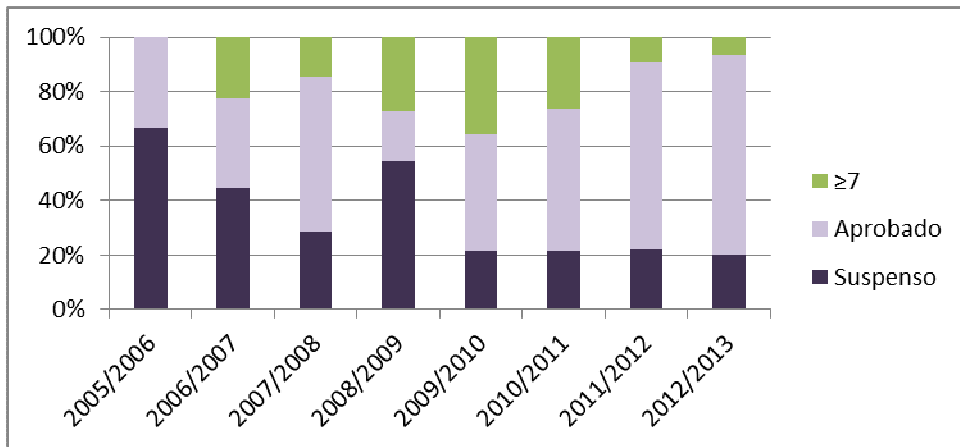
**Gráfico 3. Evolución de la tasa de suspensos en alumnos que NO realizan trabajo voluntario.**



**Gráfico 4. Evolución de la tasa de suspensos en alumnos que SÍ realizan trabajo voluntario.**

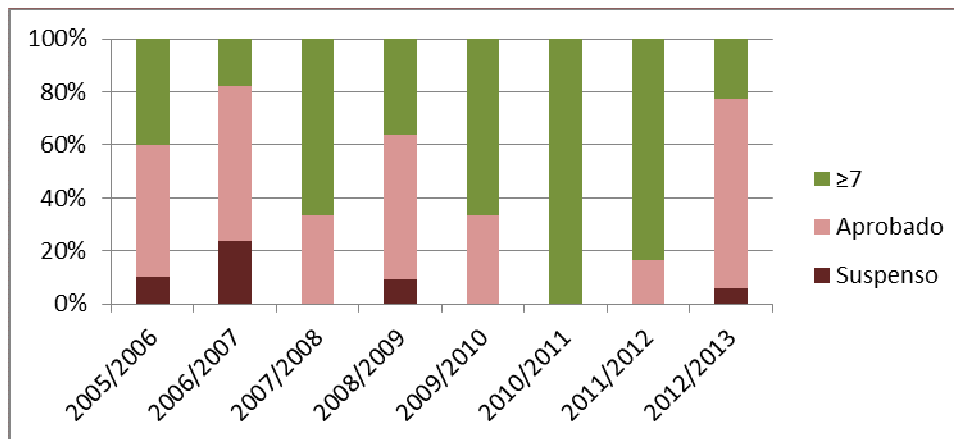


**Gráfico 5. Evolución en las calificaciones de los alumnos que NO realizan trabajo, en términos porcentuales.**





**Gráfico 6. Evolución en las calificaciones de los alumnos que SÍ realizan trabajo, en términos porcentuales.**



## 6. CONCLUSIONES

Podemos llegar a la conclusión de que el interés del alumnado en la asignatura ha sido mejorado puesto que hemos verificado que más del 60% de los alumnos que han asistido este curso a clase manifiestan que su grado de interés es alto. El porcentaje supera el 93% si añadimos los que manifiestan un grado de interés medio. Menos del 6,5 % de los estudiantes tienen un interés bajo en ella.

También podemos constatar una mejora en la participación de los alumnos. La asistencia se ha venido incrementando en los últimos años llegando al 90% del total de matriculados en el presente curso académico. De ellos, asisten a la sesión formativa general primera su 80% y a la segunda el 76%.

El porcentaje de asistentes que este curso han realizado trabajo tutorizado es del 70%, frente al 30% que no se suman al mismo.

En cuanto al rendimiento académico, se ha observado que, en el grupo de alumnos asistentes que no realizan trabajo, la tasa de suspensos no ha superado el 20% en los últimos cuatro años y, en relación a los que sí elaboran el trabajo tutorizado, la tasa de suspensos alcanza valores próximos al 0% en los últimos seis años. Las calificaciones más destacadas corresponden en su mayoría al colectivo de estudiantes tutorizados en el protocolo de realización de trabajos en equipo, pero podemos inferir un efecto beneficioso de esta herramienta en todo el grupo de asistentes, ya que en los últimos tres años se ha incrementado el porcentaje de alumnos que se sitúan en una calificación de 7 puntos sobre 10, o superior, en ambos colectivos de asistentes.

Podemos afirmar que se ha conseguido fomentar la capacidad de análisis crítico en todo el grupo de alumnos; las cuestiones que ellos planteaban en las sesiones formativas generales

y a sus compañeros, en las exposiciones de trabajos, estaban revestidas de rigor argumentativo así como las opiniones en contra de lo que pudiera estar siendo defendido. De hecho, hemos constatado, ya en relación específica de los que realizan trabajo tutorizado, que distintos grupos que han trabajado sobre una misma temática, han llegado a conclusiones opuestas e, incluso, los miembros de un mismo equipo mantenían opiniones divergentes, igualmente válidas, a la vista de sus razonamientos. Los temas objeto de estudio, desde la perspectiva contable, permiten esta pluralidad de opinión argumentada.

Globalmente, a la casi totalidad de los estudiantes les han gustado las actividades complementarias de las clases magistrales y las han considerado muy útiles. Por su parte, los alumnos que han realizado el trabajo tutorizado han valorado muy positivamente la atención recibida y los recursos utilizados, resultando de interés tanto los temas tratados como el propio clima de diálogo y comunicación. También consideran muy positivas las relaciones con sus compañeros de equipo.

Por lo que respecta a la opinión del profesorado, queremos manifestar nuestra gran satisfacción con la experiencia de innovación docente y tutorial que venimos organizando en la asignatura. La consideramos sumamente útil para el alumnado y muy gratificante a nivel personal, aunque no esté exenta de grandes esfuerzos y limitaciones, sobretodo en recursos para desarrollarla, y tenga una prácticamente nula consideración curricular. A pesar de los inconvenientes que surgen en la puesta en práctica de una metodología docente de esta envergadura, las evaluaciones efectuadas demuestran que se ha logrado cumplir, de una forma muy importante, con los objetivos que se perseguían.

Consideramos que la orientación tutorial en la docencia universitaria es un tema de indudable calado a nivel académico y profesional. Aún más si cabe, ya que se ha detectado cierta ausencia de trabajos empíricos relacionados con actuaciones de orientación, concretamente, programas de tutoría y mentoría en las universidades aplicados a la docencia práctica, también en asignaturas del campo de conocimiento de la Contabilidad.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Altuntas, S. (2012): “Mentorship relations among academicians nurses in Turkey: An assessment from the viewpoints of mentors and mentees”, *Nurse Education Today*, Vol. 32, pp. 652-656.

Álvarez, V. y García, E. (2002): “Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria” en Álvarez, V. y Lázaro, A. (coord.): *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, Aljibe, Málaga, pp. 215-247.

Arco-Tirado, J.L., Fernández-Martín, F.D. y Fernández-Balboa, J.M. (2011): “The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education”, *Higher Education*, Vol. 62, pp. 773-788.

Consejo de Coordinación Universitaria (2002): Plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades. Informe global 1996–2000. Acceso el 24 de abril de 2006 en [http://www.aneca.es/actividades/docs/10aniv\\_docs/10aniv\\_docs\\_informe%20global\\_es.pdf](http://www.aneca.es/actividades/docs/10aniv_docs/10aniv_docs_informe%20global_es.pdf).

Consejo de Europa (2008): “Resolución sobre el fortalecimiento de políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa”, *Diario Oficial de la Unión Europea*, C-319, 3-12-2008, pp. 4-7.

Crisp, G., y Cruz, L. (2009): “Mentoring college students: a critical review of the literature between 1990 and 2007”, *Research in Higher Education*, Vol. 50, pp. 525-545.

Erdem, F. y Özen, J. (2003): “The perceptions of proteges in academic organizations in regard to the functions of monitoring”, *Higher Education in Europe*, Vol. 28, Nº 4, pp. 569-575.

Fernández, F. D., Arco, J. L., Justicia, F. y Pichardo, M. C. (2010): “Mejora en la calidad de la educación superior a través de la intervención psicopedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 246, pp. 209–222.

Ferrer, J. (2003): “La acción tutorial en la universidad” en Michavila, F. y García, J. (eds.): *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, Universidad Politécnica de Madrid y Cátedra UNESCO de gestión y política universitaria, Madrid, pp. 67-84.

Rodríguez, J. (Dir.) (2004). Tasas de éxito y fracaso académico universitario: Identificación y análisis de variables psicoeducativas. Acceso el 14 de marzo de 2006 en [http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29\\*\\*96](http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29**96).

Rodríguez, M.L. (2002): *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*, Universitat de Barcelona, Barcelona.

Salerno, C. (2005): “Financing higher education: The economics of options, trade-offs and dilemmas”. En Council of Europe (Ed.), *The public responsibility for higher education and research* (pp. 181–192). Brussels: Council of Europe Higher Education Publishing.

Sánchez García, M., Guillamón Fernández, J. R., Ferrer-Sama, P., Martín Cuadrado, A.M., Pérez-González, J.C. y Villalba Vilchez, E. (2008): “Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo”, *Revista de Educación*, Vol. 345, pp. 329-352.

Sánchez García, M., Manzano Soto, N., Rísquez López, A. y Suárez Ortega, M. (2011): “Evaluation of a tutoring and mentoring model in distance higher education”, *Revista de Educación*, Vol. 356, N° Septiembre-diciembre, pp. 719-732.

Sancho, J.M. (2002): “El sentido y la práctica de las tutorías de asignaturas en la enseñanza universitaria” en Coriat, M. (coord.): *Jornadas sobre tutorías y orientación*, Universidad de Granada, Granada, pp. 17-36.

Vatan, F. (2009): *Formal mentorship program in developing leadership in nurses: action research*, Tesis doctoral, Institute of Health Sciences, Ege University, Izmir, Turquía.

Whitt, E. J., Nesheim, B. E., Guentzel, M. J., Kellogg, A. H., McDonald, W. M. y Wells, C. A. (2008): “Principles of good practice” for academic and student affairs partnership programs”, *Journal of College Student Development*, Vol. 49, N° 3, pp. 235–249.

# ENTORNOS CERRADOS FRENTE A ENTORNOS ABIERTOS DE APRENDIZAJE EN RED: COMPARACIÓN DE DOS EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

---

Romero Frías, Esteban ([erf@ugr.es](mailto:erf@ugr.es))

*Universidad de Granada*

Arquero Montaña, José Luis ([arquero@us.es](mailto:arquero@us.es))

*Universidad de Sevilla*

## RESUMEN

El intenso desarrollo de las tecnologías vinculadas a Internet en la última década ha tenido una influencia determinante en las formas de aprender. La educación superior ha intentado desde el principio incorporar el poder de la red a través de la implantación de entornos virtuales de aprendizaje (como Blackboard o Moodle). Al mismo tiempo, las herramientas de la Web Social (redes sociales, blogs, wikis, etc.) han propiciado espacios informales de aprendizaje que no siempre se ha acertado a incorporar dentro de entornos formales en educación superior. Así, la innovación docente en el empleo de las tecnologías de la comunicación y la información se convierte en un factor clave para la adaptación de las prácticas educativas a la realidad social.

Este trabajo aborda la comparación de dos experiencias con herramientas 2.0. Ambas se conciben como una alternativa a los espacios virtuales de aprendizaje mencionados anteriormente. La primera consistía en una red social privada y la segunda en un variado conjunto de recursos abiertos a la interacción pública. Las experiencias se llevaron a cabo en una misma asignatura en dos años distintos (2009 y 2011), contando con muestras de 105 y 168 estudiantes respectivamente. Para analizar el resultado de las mismas se utilizó un cuestionario que evaluaba el impacto de la experiencia en aspectos significativos del aprendizaje. Los resultados obtenidos son muy satisfactorios para ambas propuestas, con ligeras diferencias en relación al aprendizaje activo y la valoración general. Se concluye que es posible avanzar hacia propuestas que aportan nuevos valores pedagógicos manteniendo un nivel de satisfacción muy alto entre los participantes.

**PALABRAS CLAVE:** eLearning, Personal Learning Environment, Web 2.0, blended learning, Entorno Personal de Aprendizaje.

## 1. INTRODUCCION

Medios sociales de comunicación (*social media*), Web Social o Web 2.0 son denominaciones que se emplean para referirse a un conjunto de servicios *online* que cuentan con presencia en distintas plataformas móviles y que facilitan enormemente la interacción social y el acceso a contenidos y su creación. Si bien buena parte de estas herramientas no están diseñadas con fines educativos podemos afirmar que las inmensas posibilidades de conexión y gestión de información que ofrecen han transformado las formas de aprendizaje. La participación en medios sociales nos hace más que nunca generadores de contenidos, de opinión, en formas que generalmente escapan a lo meramente textual. Este entorno hace que el desarrollo de competencias digitales y comunicativas sea imprescindible para una participación ciudadana plena y para una vida profesional óptima. Debemos señalar que en países como España, las brechas digitales no son principalmente brechas de acceso a la tecnología sino brechas de competencia, es decir, de qué somos capaces de hacer con ella. Este panorama exige innovar pedagógicamente en el aula para hacer de estos medios una oportunidad que aprovechar y no una amenaza que acabe con la exclusión de estudiantes y profesorado de una sociedad cada vez más basada en intercambios de información.

Para poner en contexto las experiencias docentes desarrolladas, es preciso hablar de los entornos virtuales de aprendizaje, los *Virtual Learning Environments* (VLE) o *Learning Management Systems* (LMS), estas son, plataformas de e-Learning que han dominado la formación mediada por tecnología durante años (Moodle, Blackboard, entre otras son ejemplos). Entre las desventajas y también desencantos que estos servicios han suscitado caben destacar los siguientes:

- En muchos casos han servido para reproducir las prácticas offline de clase en un entorno virtual, limitando considerablemente el potencial transformador de este tipo de instrumentos (Brown y Adler, 2008).
- El diseño del aprendizaje se centra en muchas ocasiones en solventar necesidades de la propia institución o del profesor y no en las del alumnado (Atwell, 2007).
- Representan entornos cerrados que no proporcionan oportunidades al alumnado de enfrentarse a entornos reales no diseñados específicamente para el aprendizaje, en los que finalmente han de satisfacer sus necesidades de aprendizaje permanente en el futuro.
- No favorecen los aprendizajes emergentes, esto es, los no planificados de antemano.

Reconociendo que estas plataformas pueden ser una solución adecuada en determinados casos o un complemento a otros servicios en Internet, la experiencias que en este trabajo se

exponen constituyen una propuesta de integración, en entornos educativos formales, de plataformas y servicios no diseñados específicamente para la educación. Es el caso de las redes sociales, blogs y wikis, entre otros. Ambas experiencias se llevaron a cabo en una asignatura optativa, Normalización Contable Internacional, correspondiente a los últimos cursos de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas impartida en la Universidad de Granada. El empleo de la red social privada se realizó en 2009, con una muestra de 105 estudiantes. En 2011 se utilizó un conjunto de herramientas 2.0, con la intención de desarrollar los Entornos Personales de Aprendizaje del alumnado. En este caso la muestra fue de 168 estudiantes.

## 2. RED SOCIAL PRIVADA (2009)

Podemos afirmar que desde hace algunos años las redes sociales (SNS, *Social Networking Sites*, en inglés), como por ejemplo Facebook o Tuenti, constituyen el tipo de aplicación más popular de la Web 2.0. Desde un punto de vista académico, boyd y Ellison (2008, p. 211) las definen como “web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system”. Contrariamente a lo que ocurre con los sitios web dedicados a comunidades o grupos de interés determinados, las redes sociales están organizadas fundamentalmente en torno a personas permitiendo nuevos modos de interacción social. boyd y Ellison (2008) aseveran que estos sistemas tienen la característica de visualizar para los demás la propia red social de cada individuo. De forma particular, los estudiantes universitarios han mostrado ser unos usuarios activos de las redes sociales; claro ejemplo de ello es que Facebook inició su andadura a principios de 2004 como una red social establecida en la Universidad de Harvard para facilitar el contacto entre estudiantes.

El empleo de la red social en la asignatura se llevó a cabo mediante la creación de una red social privada, empleando la plataforma Ning (<http://www.ning.com>), dónde únicamente tenían acceso los alumnos matriculados en dos de los grupos de la asignatura. Las principales herramientas integradas en la red junto con los objetivos educativos de las mismas, aparecen descritos en la tabla 1. La participación en el proyecto era voluntaria si bien fue recomendada e incentivada. En total 148 de los 160 alumnos matriculados en la asignatura se registraron en la red. A pesar de estar registrados en la red, los miembros de la misma pueden distinguirse en dos claros grupos en función del grado de participación en la misma. En determinados casos, algunos alumnos se limitaron a registrarse sin realizar un uso activo de la misma. Durante las primeras dos semanas del curso los participantes fueron instruidos en el uso de la red.

Tabla 1. Herramientas y características propias de la red social.

Herramientas	Características	Objetivos perseguidos
Visualización de la red social	Diferentes herramientas permiten visualizar quiénes son los miembros de la red y cuáles son sus actividades (por ejemplo, el mosaico con fotografías de los miembros o la información sobre últimas actividades realizadas).	Permite establecer contactos con los otros miembros de la red, facilitando la creación de vínculos y un sentido de comunidad.
Fuentes RSS (entrada)	Una sección de “últimas noticias” incorpora la última información publicada por organismos profesionales de relevancia en la materia. Se emplea para ello tecnología RSS o Atom, en determinados casos.	La inserción de noticias de actualidad permite un contacto más directo de los alumnos con la realidad profesional. Dado que la mayoría de fuentes son en inglés, permite también trabajar en este idioma desarrollando así las competencias lingüísticas.
Fuentes RSS (salida) & Alertas email	Cualquier nuevo contenido que se publica en la red puede ser notificado a los usuarios mediante RSS o mediante correo electrónico.	Las alertas permiten a los alumnos conocer las novedades de su interés que se producen en la red, evitando la pérdida de información relevante. <span style="float: right;">4</span>
Foro	El foro constituye un espacio, organizado por categorías, donde se puede hacer llegar información y documentos adjuntos a los miembros de la red social.	El foro constituye el principal instrumento para dirigir la clase. Determinadas categorías están reservadas para la inclusión de información por el profesor. Todas las discusiones están abiertas a comentarios de los participantes.
Chat	Permite a los miembros comprobar quien está conectado, así como mantener conversaciones.	Es la única herramienta de comunicación sincrónica en la red y pretende ser un instrumento para dinamizar las relaciones sociales.
Blogs	Cada miembro de la red social dispone de un blog abierto a comentarios, que puede compartir con toda la red o sólo con sus amigos.	Los alumnos son libres para escribir de lo que deseen. Con ello se pretende que los miembros puedan expresarse y construir libremente su identidad digital.



Herramientas	Características	Objetivos perseguidos
Página personal	Cada miembro cuenta con una página propia que pueden adaptar libremente.	Permite a los miembros de la red desarrollar su propia identidad digital, así como la construcción de su propia red de contactos.
Otros elementos	Grupos: la creación de grupos dentro de la red, pudiendo compartir imágenes, comentarios y un foro propio, es indicada para el trabajo en grupo. Contenidos y aplicaciones externas, incluidas mediante HTML.	

Con el empleo de una red social para la clase se pretendía aprovechar las ventajas de estas herramientas en el entorno formal del aula. Se trataba de una red privada, un entorno cerrado al que podía entrar información del exterior, pero del que no trascendía nada de lo que en ella se producía.

5

Para un análisis más pormenorizado de esta experiencia puede consultarse Arquero y Romero-Frías (2013).

### 3. ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE (2011)

El cambio en la propuesta docente responde a la consideración de que el empleo de un entorno cerrado, aún siendo más atractivo para la interacción entre el alumnado que los entornos virtuales de aprendizaje tradicionales, no permite aprovechar algunas de las principales virtudes de los aprendizajes informales que se producen generalmente de manera inintencionada a través de los múltiples servicios de la Web Social. La nueva propuesta recoge la idea del Entorno Personal de Aprendizaje (PLE, *Personal Learning Environment*, en inglés) entendido como un enfoque que, al tiempo de desarrollar el curso, permitiría que el alumnado conformara un conjunto de herramientas, relaciones y prácticas cuyo objetivo sería ayudarles a generar un espacio de aprendizaje autónomo que fuera sostenible una vez concluida la etapa de educación superior.

Para Adell y Castañeda (2010) un Entorno Personal de Aprendizaje es “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”. No se trata de un artefacto tecnológico sino de un enfoque pedagógico (Ravenscroft et al. 2011) en el que el interesado se convierte en el centro del proceso de aprendizaje. Las herramientas de Internet son unos facilitadores de este aprendizaje, pero no son los únicos. El PLE, construido de forma particular por cada

individuo, genera oportunidades para la adquisición de competencias y conocimientos a partir de la experiencia y las interacciones con el “mundo real”. Esta aproximación docente obliga a un cuestionamiento y redefinición de los roles de profesores y alumnos. El Entorno Personal de Aprendizaje responde bien a la idea del aprendizaje informal, sin embargo si queremos incorporar este enfoque en un contexto de aprendizaje formal es preciso innovar en la propuesta de actividades y en la evaluación de las mismas. No es una solución óptima en todos los casos, pero sí permite, cuando los currículos dejan margen para ello, la incorporación de aprendizajes emergentes (Atwell 2007; Williams, Karousou y Mackness 2011).

La elaboración de una propuesta docente basada en el desarrollo y aprovechamiento de los Entornos Personales de Aprendizaje del alumnado presenta las siguientes ventajas:

- Permite emplear para el aprendizaje herramientas ya empleadas asiduamente con fines sociales (por ejemplo, Twitter, blogs, redes sociales, etc.) (Adell y Castañeda, 2010).
- Permite crear un entorno de aprendizaje abierto y sostenible que el propio interesado gestiona y que no depende de una plataforma institucional que debe abandonar una vez finaliza su periodo en la universidad (Atwell, 2007).
- Ayuda a que el alumnado desarrolle competencias transversales, entre ellas las digitales y comunicativas, contribuyendo por ejemplo a la generación de la propia reputación digital (mediante el desarrollo de un portfolio abierto) que pueda facilitar su integración en el mercado laboral.

El enfoque basado en la incorporación de Entornos Personales de Aprendizaje al curso se realizó proponiendo las herramientas y tareas que se indican en la tabla 2. Dichas actividades fueron también evaluadas, representando el 30% de la nota final. El 70% restante se basaba en la realización de un examen.

Tabla 2: Herramientas del PLE, empleo y evaluación.

Herramienta	Tipo	Tareas	Evaluación
Facebook (red social)	Se crea un grupo privado para la coordinación de actividades de la clase. Se trata del único espacio restringido a los participantes en el curso.		-
Twitter (microblogging; red de información)	Permite divulgar y recibir información, así como interactuar con otros usuarios.	Buscar y diseminar información.	5%
Blog (plataforma de publicación)	Se emplea para la creación de artículos desde una perspectiva personal y crítica.	Escribir dos artículos en los que desarrollar una visión crítica sobre un tema de empresa.	10%
	El blog del profesor se utiliza, entre otros usos profesionales, para la publicación de las actividades de clase.	Escribir una reflexión crítica sobre el Entorno Personal de Aprendizaje.	5%
Descuadrando, la enciclopedia abierta de empresa (wiki)	Se utiliza para la creación de contenido enciclopédico con un punto de vista objetivo y neutral.	Crear 2 entradas enciclopédicas sobre temas de empresa (carácter divulgativo, sin opinión personal).	10%

7

#### 4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo del presente trabajo es comparar el impacto que para los estudiantes tiene la experiencia del empleo de la red social privada frente al enfoque de los entornos personales del aprendizaje en algunos aspectos relevantes del proceso de aprendizaje.

El empleo de la red social privada se realizó en 2009, con una muestra de 105 estudiantes. En 2011, con el enfoque de los Entornos Personales de Aprendizaje, la muestra fue de 168 estudiantes.

Dentro del cuestionario utilizado contamos con un conjunto de preguntas que se agruparon en las siguientes escalas:

- Aprendizaje activo (7 ítems)
- Aprendizaje colaborativo (11 ítems)
- Habilidades comunicativas (4 ítems)
- Contenidos (4 ítems)
- Razonamiento crítico (3 ítems)
- Valoración general (4 ítems)

Para las respuestas se empleó una escala de Likert de 5 puntos, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

## **5. RESULTADOS**

Una gran mayoría de los alumnos ya empleaban redes sociales con anterioridad. El 95% indican que antes del curso disponen de cuenta en Facebook y casi el 50% acceden a su cuenta al menos una vez al día. El 96% accede a Internet todos los días. Cerca de un 60% ha empleado redes sociales con algún fin educativo, por ejemplo, para la realización de trabajos con compañeros. Los datos relativos a movilidad indican que el 92% dispone de ordenador portátil, además el 52% dispone de acceso a Internet en el móvil.

Como se apuntó anteriormente, se formularon una serie de preguntas para conocer sus percepciones acerca del impacto de la experiencia. Los ítems se agruparon en las siguientes escalas (tabla 3). En todas ellas encontramos que la percepción es bastante positiva (muy cerca o sobre el 4 en un máximo de 5). En todos los casos, la media es significativamente mayor que 3, la opción que marca el punto de indiferencia.

Tabla 3: Comparativa en las percepciones sobre el impacto de la experiencia.

Dimensiones	Muestra	N	Media	Desv. típica	t-test sig.
Aprendizaje activo	2009 SNS	94	3,97	0,41	.015
	2011 PLE	168	3,80	0,66	
Aprendizaje colaborativo	2009 SNS	79	4,03	0,41	n.s.
	2011 PLE	168	4,04	0,47	
Habilidades comunicativas	2009 SNS	86	3,58	0,68	n.s.
	2011 PLE	168	3,61	0,71	
Contenidos	2009 SNS	99	3,85	0,52	n.s.
	2011 PLE	168	3,74	0,67	
Razonamiento crítico	2009 SNS	94	3,81	0,44	n.s.
	2011 PLE	168	3,82	0,52	
Valoración general	2009 SNS	86	4,22	0,48	.000
	2011 PLE	168	3,94	0,72	

9

En la tabla 3 podemos observar que, pese a las diferencias entre las actividades y herramientas que existen entre las dos experiencias, sólo hay dos aspectos en los que el impacto sobre el aprendizaje se percibe diferente: aspectos vinculados al aprendizaje activo, en el que el impacto de la experiencia con la SNS se valora ligeramente por encima de la experiencia con el PLE (3,97 vs. 3,80) y valoración general (4,22 vs. 3,94).

Para obtener información más detallada, analizamos los ítems correspondientes a estos dos aspectos y los de *aprendizaje colaborativo*, por su relevancia en relación a las herramientas usadas.

La tabla 4, que incluye los ítems relativos al impacto en el aprendizaje activo, muestra que hay sólo dos en los que aparecen diferencias significativas: *flexibilidad en la preparación de la materia* e *incremento de la implicación en comparación con un esquema más clásico*. En términos generales el impacto percibido se ha reducido, aunque en cualquier caso es positivo. Sin embargo es destacable que el ítem más valorado en la experiencia del PLE sea el impacto en la actualización futura de los conocimientos profesionales, al que sigue el impacto sobre la capacidad de autoaprendizaje. Ambos elementos arrojan consideraciones muy positivas ya que el cambio en el enfoque docente hacia el empleo de Entornos

Personales de Aprendizaje busca precisamente incidir en la autonomía del individuo para aprender por su cuenta en un futuro entorno profesional.

El aprendizaje colaborativo, incluido en la tabla 5, sale también reforzado de la experiencia dado que se crean espacios para compartir información y beneficiarse mutuamente de las contribuciones realizadas y publicadas por otros compañeros. Se detecta un impacto positivo en relación con el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, siendo apreciable el desarrollo de una actitud más crítica y reflexiva hacia los contenidos y opiniones vertidos por el profesor, los compañeros y aquellos disponibles en Internet.

En la tabla 6 se muestran los ítems relativos al impacto en la valoración general. Destacamos el referente a la utilidad futura de las relaciones entabladas a través de las herramientas, que es el único en el que el PLE supera en valoración a la SNS, si bien la diferencia no es significativa. Si vinculamos este resultado con el aprendizaje activo, vemos reforzados los objetivos de perseguidos al pasar de la experiencia SNS a la del PLE: dotar de instrumentos para poder aprender de forma autónoma y permanente. Es indicativo del potencial que tiene el enfoque en la promoción del aprendizaje informal. La implicación con la asignatura y la libertad para expresar puntos de vista utilizando las redes frente a la opción de hacerlo presencialmente en el aula también son valoradas positivamente.

Finalmente, atendiendo a la valoración general cabe apuntar que se considera que la generalización de este tipo de iniciativas mejoraría significativamente la calidad de la docencia universitaria.

## **5. CONSIDERACIONES FINALES**

El trabajo presenta de forma comparativa los resultados de dos propuestas pedagógicas que incorporan tecnologías de Internet diseñadas con fines generalistas, no específicamente educativos, como alternativa a los tradicionales entornos virtuales de aprendizaje. Las principales diferencias entre las dos propuestas, una red social privada y un conjunto de herramientas 2.0, son:

- La primera es una plataforma centralizada que permite emplear distintas herramientas integradas, mientras que la segunda conforma un conjunto de herramientas distribuidas en distintos servicios.
- La primera representa un entorno privado en el que los contenidos generados y las interacciones no trascienden a la red en su conjunto, mientras que la segunda conforma un entorno abierto.
- La primera permite un mayor control en las observaciones de las interacciones de los participantes así como visualizar la propia red social

establecida en la clase, mientras que la segunda presenta un carácter más difuso en el que esto no es posible salvo en observaciones puntuales.

Consideramos que propiciar un entorno de aprendizaje que facilite la generación de contenidos por parte de los alumnos y del profesor de manera abierta y en la medida de lo posible con licencias Creative Commons supone un cambio sustancial con respecto a la propuesta de la red social privada. Inevitablemente la exposición pública de nuestras creaciones genera una exigencia de calidad mayor dado el potencial escrutinio público al que están sujetas. Este planteamiento permite trabajar de manera mucho más intensa las competencias y las culturas digitales. Adicionalmente, al trabajar con herramientas distribuidas los propios estudiantes pueden ir generando su identidad digital en servicios que van a poder mantener activos una vez concluida la asignatura.

Los resultados expuestos en la anterior sección muestran que a pesar del significativo cambio de planteamiento en la asignatura, los niveles de satisfacción se mantienen altos, siendo incluso mayores, aunque no de forma significativa, en determinados ítems que son de especial interés para el desarrollo profesional. Estos son los reacionados con la actualización futura de los conocimientos profesionales, la capacidad de autoaprendizaje y la utilidad futura de las relaciones entabladas a través de las herramientas.

Consideramos que es necesario seguir avanzando en el desarrollo de innovaciones docentes en este sentido, especialmente en lo que concierne a los sistemas de evaluación de las mismas. Profesores e instituciones están realizando esfuerzos para incorporar estos medios en la educación sin embargo se tratan generalmente de esfuerzos que responden a voluntades de profesores inquietos con estos temas y a apuestas particulares de determinados servicios universitarios. Son iniciativas que sin embargo necesitan urgentemente ser evaluadas, criticadas y mejoradas a través de la implantación de buenas prácticas. Los casos en los que se han realizado esfuerzos coordinados en este sentido son escasos. Quizá uno de los más destacados es el iniciado por la Escuela de Organización Industrial (González, Lara y Magro 2011).

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Adell Segura, J. & Castañeda Quintero, L. (2010) “Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje”. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. *Stumenti di ricerca per l’innovazioni e la qualità in ámbito educativo. La Tecnologie dell’informazione e della Comunicaciones e l’interculturalità nella scuola.* Alcoy: Marfil – Roma TRE Universita degli studi

Arquero, J.L. & Romero-Frías, E. (2013). “Using Social Network Sites in Higher Education: an Experience in Business Studies”. *Innovations in Education & Teaching International*. DOI:10.1080/14703297.2012.760772 Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703297.2012.760772>

Attwell, G. (2007). “The Personal Learning Environments - the future of eLearning?” *eLearning Papers*, 2(1).

Boyd, D.M., & Ellison, N.B. (2008). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.

Brown, J.S. & Adler, R.P. (2008). “Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0”. *Educause Quarterly*, 42(6):16-32.

Elliott, C. 2010. We are not alone: the power of Personal Learning Networks, in *Synergy*, 7(1), 47 – 50

González, A., Lara, T., & Magro, C. (2011). EOI Open Learning: un decálogo para la transformación del aprendizaje. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187, 39–50. doi:10.3989/arbor.2011.Extra-3n3127

Ravenscroft, A., Attwell, G., Blagbrough, D. and Stieglitz, D. (2011). ‘Jam Hot!’ Personalised radio ciphers through augmented social media for the transformational learning of disadvantaged young people. The PLE Conference 2011, Southampton.

Williams, R., Karousou, R., & Mackness, J. (2011). Emergent Learning and Learning Ecologies in Web 2.0. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 1–10. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10515/sy5hh6ck2> (consultado el 20 de diciembre de 2012).



Tabla 4. Ítems relativos al impacto en el aprendizaje activo

	2009	SNS		2011	PLE		t-test
Las actividades desarrolladas en la asignatura me han permitido (...)	Media	Desv. típ.	orden	Media	Desv. típ.	orden	Sig
... preparar la asignatura de una manera más flexible.	4,21	0,55	1	3,79	1,06	4	.000
... implicarme de una forma más activa en la asignatura.	3,95	0,68	4	3,83	0,81	3	n.s.
... aprender por mi mismo (a través de la búsqueda de información adicional, consultando otras fuentes, etc.).	3,92	0,69	5	3,94	0,85	2	n.s.
... conocer y utilizar herramientas que considero útiles para mantener actualizados mis conocimientos profesionales en el futuro.	4,03	0,67	3	4,11	0,86	1	n.s.
... expresar mis opiniones con mayor libertad que haciéndolo personalmente en el aula.	3,88	1,01	6	3,74	0,98	5	n.s.
... sentirme más implicado en la asignatura frente a la opción de que se hubiera desarrollado de una forma más clásica.	4,18	0,66	2	3,67	1,05	6	.000
... cambiar mi percepción del estudiante como mero receptor de la información.	3,58	0,73	7	3,57	0,82	7	n.s.

Tabla 5. Items relativos al impacto de las actividades en aspectos colaborativos del aprendizaje

	2009	SNS		2011	PLE		
Las actividades desarrolladas en la asignatura me han permitido (...)	Media	desv.ti p.	orden	Media	desv.ti p.	orden	
... desarrollar una mejor comunicación con mis compañeros y compañeras de clase.	3,66	0,93	9	3,92	0,829	7	0,029
... adoptar una actitud más activa a la hora de entablar relaciones con otros compañeros y compañeras.	3,39	0,811	11	3,52	0,862	11	n.s.
... entrar en contacto con compañeros/as con los que de otra manera es probable que no hubiera entablado relación.	3,55	0,943	10	3,6	0,91	10	n.s.
... aprender de lo que otros estudiantes piensan acerca de un problema y considerar sus puntos de vista.	3,99	0,659	6	3,89	0,638	8	n.s.
Las herramientas usadas permiten que los alumnos planteen más fácilmente dudas al profesor en relación con la asignatura.	4,65	0,537	1	4,38	0,716	3	0,001
El empleo de las herramientas permite compartir más fácilmente otro tipo de intereses personales o académicos (no necesariamente vinculados a la asignatura) con los compañeros/as.	4,15	0,751	4	4,21	0,741	4	n.s.
El uso de las herramientas fomenta que los propios alumnos puedan resolver cuestiones a otros compañeros.	4,2	0,636	3	4,42	0,604	1	0,006
Las herramientas usadas ayudan a la difusión de las propias ideas y puntos de vista y a influir en las opiniones del resto del grupo.	4,08	0,627	5	4,15	0,689	5	n.s.
Las herramientas permiten coordinar acciones conjuntas con los compañeros para llevar a cabo otro tipo de actividades no vinculadas a la asignatura (por ejemplo, puede servir de ayuda para preparar trabajos de otras asignaturas).	3,94	0,853	8	3,86	0,773	9	n.s.
Las herramientas usadas facilitan el trabajo en equipo.	3,96	0,706	7	4,08	0,726	6	n.s.

	2009	SNS		2011	PLE		
La herramientas usadas permiten que todos los miembros se beneficien de las contribuciones realizadas y publicadas por los otros compañeros.	4,35	0,539	2	4,39	0,618	2	n.s.

Tabla 6. Ítems relativos al impacto en la valoración general

	2009	SNS		2011	PLE		t-test
	Media	Desv típ.	orden	Media	Desv típ.	orden	sig.
Pienso que la generalización de este tipo de iniciativas mejoraría significativamente la calidad de la docencia universitaria.	4,27	0,712	3	3,95	0,901	2	0,003
Considero que las relaciones entabladas a través de las herramientas pueden ser útiles en el futuro.	3,87	0,819	4	3,92	0,769	3	n.s.
Recomendaría a otros alumnos la elección de la asignatura.	4,38	0,603	1	4,05	0,874	1	0,001
Un esquema de trabajo similar al utilizado en la asignatura sería un buen instrumento para el aprendizaje de otras materias	4,28	0,691	2	3,84	1,011	4	0

# Organizan



# Colaboran

