

Desarrollo de habilidades profesionales en estudiantes de auditoría de cuentas: evaluación de una experiencia entre universidades de España y México *

Professional skills development in financial auditing students: Evaluation of an experience between universities of Spain and Mexico

Javier Montoya del Corte **. Universidad de Cantabria

Gabriela María Farías Martínez. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México)

RESUMEN Dentro del actual proceso de renovación de las metodologías educativas universitarias, este trabajo recoge los elementos esenciales de una experiencia docente innovadora realizada con estudiantes de grado de Auditoría de Cuentas, en dos universidades de España y México. Utilizando el método del caso como técnica didáctica, y a través de un entorno virtual de aprendizaje basado en el empleo de las TIC, la intervención educativa persiguió desarrollar en los estudiantes ciertas habilidades profesionales destacadas por la IFAC (2008). Los análisis están basados en la evaluación de la percepción de los estudiantes y en la valoración de las evidencias de aprendizaje por parte de los profesores. Entre otras ventajas, los resultados obtenidos son indicativos de la efectividad de la intervención educativa en el desarrollo de habilidades profesionales de diferente tipo, como intelectuales, interpersonales y comunicativas. Además, se derivan algunos aspectos problemáticos que en futuras experiencias docentes de este tipo será necesario tomar en consideración.

PALABRAS CLAVE Auditoría; Docencia en Contabilidad; Habilidades Profesionales; Competencias; Entorno Virtual de Aprendizaje; Método del Caso.

ABSTRACT In the context of the present process of renovation of the educational methodologies at the University, this paper collects the basic elements from an innovative teaching experience carried out with undergraduate students of Financial Auditing. Two universities from Spain and Mexico were involved. With the case study as didactic technique, and in a virtual learning environment based on the use of ICT, the educational intervention pursued to develop some of the professional skills emphasized by the IFAC (2008) in the students. The analyses are based on the evaluation of the students' perception and on the assessment of learning evidences by instructors. Among other advantages, the results show the effectiveness of the educational intervention in developing different types of skills, as intellectual, interpersonal and communication skills. Furthermore, some difficulties were identified, which will have to be taken into account for future teaching experiences of this nature.

* **Agradecimientos:** Los autores agradecen los comentarios y sugerencias efectuadas por los dos revisores anónimos de la revista. Asimismo, agradecen el apoyo brindado por la «Cátedra de Investigación de Innovación en Tecnología y Educación», de la Escuela de Graduados en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México), y en especial de su directora, la Dra. María Soledad Ramírez Montoya, así como la ayuda prestada durante la realización de la intervención educativa por la Dra. Ana Fernández-Laviada, de la Universidad de Cantabria.

** **Autor para correspondencia:** Javier Montoya del Corte, Departamento de Administración de Empresas de la Universidad de Cantabria. Avenida de los Castros s/n, 39005 Santander (Cantabria). Tel. 942203921. Fax 942201890. Correo-e: javier.montoya@unican.es

KEYWORDS Auditing; Accounting Teaching; Professional Skills; Competences; Virtual Learning Environment; Case Studies.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la actual sociedad del conocimiento, las universidades a nivel mundial y las europeas más en particular se enfrentan a nuevos e importantes retos (García, 2006). Entre los más destacados se alza la formación basada en competencias. Este desafío transforma la visión más clásica de la enseñanza universitaria, para dotarla ahora de una función vital: participar en la capacitación de los estudiantes para su adecuado desempeño profesional (Silva, 2008). En España, esta realidad se entronca dentro del proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Para responder a las necesidades que se presentan ante este nuevo escenario, se hace imprescindible un cambio de paradigma en los modelos educativos que han dominado la educación superior durante las últimas décadas (Barr y Tagg, 1995). Esta reforma de la docencia universitaria exige dar el salto desde un sistema de enseñanza tradicional a un nuevo sistema más actual. Antes, el profesor se erigía en el actor principal, transmitiendo conocimientos mediante clases magistrales en las que el estudiante adoptaba una actitud generalmente pasiva. Ahora, el profesor debe asumir 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 el ámbito disciplinar de la Contabilidad, cabe destacar al *International Accounting Education Standards Board (IAESB)*, integrado en la *International Federation of Accountants (IFAC)*. Esta institución desarrolla guías relativas a conocimientos, habilidades, valores, ética, actitudes y experiencia profesional para mejorar las normas de formación contable en todo el mundo (IFAC, 2006). Entre estas guías se encuentran las *International Education Standards (IES)*, que establecen los elementos esenciales que la educación y los programas de desarrollo profesional dirigidos a contables se espera que contengan, y que tienen el potencial para ser reconocidos, aceptados y aplicados internacionalmente (IFAC, 2009: 15). De esta manera, bajo el actual proceso de reforma educativa, las directrices comprendidas en las *IES* se erigen en un marco de referencia primordial para los profesores universitarios de Contabilidad de todo el mundo, de cara a poder formar contables más competentes.

El trabajo que se presenta tiene como objetivo evaluar la efectividad de una determinada intervención educativa en el desarrollo de una serie de habilidades profesionales destacadas para los contables y los auditores a nivel internacional. Como se verá más adelante en el marco normativo, dichas habilidades se seleccionaron de las *IES* emitidas por el *IAESB*. Los participantes fueron dos grupos de estudiantes de «Auditoría de Cuentas» de España y México. Estos, sin conocerse previamente y mediante el empleo de las TIC, tuvieron que trabajar colaborativamente a distancia en una actividad docente sobre el caso Enron-Andersen. La elección de estos dos países se justifica por la relación académica y profesional que los autores de este trabajo mantienen desde 2005. En esta fecha se produjo la primera

estancia de formación docente del profesor español en la universidad mexicana, cuyo modelo de enseñanza es muy similar al actualmente propuesto dentro del EEES.

Tal y como se esperaba, los resultados obtenidos son indicativos de la efectividad de la intervención educativa en el desarrollo de habilidades profesionales de diferente tipo, como intelectuales, interpersonales y comunicativas. Esto, unido a otras ventajas e inconvenientes de diferente índole que fueron encontradas, puede resultar de utilidad para la generación de nuevas ideas sobre prácticas educativas que propicien la incorporación del modelo de formación basado en competencias dentro del proceso de construcción del EEES.

Lo que resta del artículo se estructura como sigue. Tras esta breve introducción, se recogen algunas referencias que permiten establecer el marco teórico sobre el tema y la motivación del trabajo. A continuación, se especifican las preguntas de investigación que guían el análisis posterior. En el cuarto epígrafe se describe la metodología utilizada, haciendo referencia al perfil de los participantes, al procedimiento llevado a cabo y al instrumento de medida utilizado. En el quinto, se analizan los resultados más relevantes que fueron obtenidos. Seguidamente, se discuten dichos resultados, para finalizar con las principales conclusiones, incluyendo las limitaciones y las posibles futuras líneas que pudieran dar continuidad a este trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. MARCO NORMATIVO

La renovación de las metodologías educativas en las instituciones de educación superior surge de la necesidad de atender las continuas demandas de las distintas profesiones que configuran el conjunto del mercado laboral. En este sentido, actualmente se realza la importancia de la formación basada en competencias, a fin de otorgar a las universidades un papel más relevante en la capacitación de los estudiantes para lograr un mejor desempeño en los puestos de trabajo (UNESCO, 1998).

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, 2009: 27). Por otro lado, se define capacidad como «el conjunto formado por los conocimientos profesionales, habilidades profesionales y actitudes, valores y ética profesionales requeridos para demostrar competencia» (IFAC, 2009: 26). En consecuencia, que un individuo esté adecuadamente capacitado es un claro indicio de que está en condiciones de realizar su trabajo con competencia (IMCP, 2007).

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

Centrando la atención en la segunda de estas vertientes, cabe subrayar que algunos organismos, entre ellos la propia IFAC, se han esforzado por definir cuál es el perfil deseado

en cuanto a habilidades en un contable (Joyce *et al.*, 2006: 455). En este sentido, el *IAESB*, a través de la aprobación de las *IES*, determina los fundamentos que debe reunir la formación contable para mejorar la calidad del ejercicio profesional. Como se muestra en la Tabla 1, actualmente las *IES* están compuestas por ocho normas diferentes, aunque complementarias entre sí.

TABLA 1
INTERNATIONAL EDUCATION STANDARDS (IES) PUBLICADAS EN AGOSTO DE 2008

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

Fuente: IFAC (2009).

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

- La «*IES-3: Professional Skills and General Education*» (IFAC, 2008b), que establece un conjunto de habilidades intelectuales, técnicas y funcionales, personales, interpersonales y de comunicación, así como organizacionales y de gestión de negocios, que deben poseer los candidatos a ejercer profesionalmente como contables.
- Y la «*IES-8: Competence Requirements for Audit Professionals*» (IFAC, 2008c), que dispone los requerimientos que en materia de competencias deben cumplir, particularmente, los auditores, considerados como una rama más especializada de la profesión contable. Entre estos requerimientos aparece también un conjunto de habilidades profesionales que los programas de educación y desarrollo deberían incluir.

La intervención educativa que más adelante se explica, sin dejar de lado la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, se enfocó hacia el desarrollo de una serie de habilidades profesionales recogidas en estas dos normas y, por tanto, requeridas a los contables y a los auditores a nivel internacional.

2.2. LITERATURA PREVIA

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

tantes algunas de las habilidades recogidas en la *IES-3* y la *IES-8*, como son: la comunicación oral y escrita, la gestión de la presión y del tiempo, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y analítico, así como la capacidad para escuchar de forma efectiva.

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

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

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

Como reconoce la *IFAC* (2008a), en un mundo globalizado en el que las TIC han transformado la función de los contables, es necesario que los programas de formación profesional en Contabilidad incluyan conocimientos y habilidades relacionadas con las mismas. De este modo, en la línea del creciente interés de las universidades por incorporar las TIC a sus actividades docentes (Sigalés, 2004), algunos profesores han optado por integrar los entornos virtuales de aprendizaje en sus cursos de Contabilidad (De Lange *et al.*, 2003; Wells *et al.*, 2008). El propósito principal que se persigue es fortalecer la destreza de los estudiantes en el empleo de las TIC, ya que éstas constituyen un elemento esencial dentro del portafolio de habilidades requeridas para el trabajo de un contable y, por tanto, son demandadas cada vez en mayor medida por los empleadores para poder acceder a un puesto de trabajo (Stoner, 2009).

Por otro lado, estudios como el de Albrecht y Sack (2000), dirigido a los propios ejercientes de la Contabilidad, muestran que las habilidades más importantes que debe dominar un contable son la comunicación oral y escrita y el pensamiento crítico y analítico. En la línea de estos resultados, Sharifi *et al.* (2009) procedieron a diseñar un modelo de curso de Contabilidad orientado a la formación de los estudiantes en estas tres habilidades, proponiendo para ello la realización, tanto individual como en equipo, de distintos ejercicios de presentación oral y escrita basados en temas de actualidad contable. Por su parte, con relación al pensamiento crítico y analítico, Hall *et al.* (2004) proporcionan evidencia sobre

una serie de cambios introducidos en un curso de Contabilidad, consistentes en la realización de diferentes actividades de aprendizaje en grupo diseñadas para mejorar la calidad de los productos de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de su estudio revelan que los estudiantes mostraron un pequeño pero estadísticamente significativo incremento en su enfoque de aprendizaje en profundidad y un pequeño pero estadísticamente significativo decremento en su enfoque de aprendizaje superficial. Esto sugiere que los profesores de Contabilidad, a través de la introducción de cambios en el contexto de aprendizaje, pueden ser capaces de influir en los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes (Samkin y Francis, 2008).

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

Estos trabajos aportan distintas experiencias docentes que contribuyen al desarrollo de habilidades profesionales en estudiantes universitarios de Contabilidad. La intervención educativa que aquí se presenta persigue este mismo cometido. En concreto, se evalúa su efectividad para el desarrollo de una selección de habilidades profesionales recogidas en la *IES-3* y la *IES-8*. Éstas, además, han sido altamente valoradas por los empleadores en el mercado laboral contable y/o el esfuerzo formativo que reciben actualmente en las universidades ha sido puesto en entredicho en la literatura previa.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para alcanzar el objetivo perseguido y poder profundizar en algunas particularidades, se plantean las siguientes tres preguntas de investigación, que además servirán para guiar el posterior análisis de resultados:

1. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el impacto de la intervención educativa en el desarrollo de algunas de las habilidades destacadas por el *IAESB*?
2. ¿Cuáles son las principales ventajas percibidas por los estudiantes a partir de su participación en la intervención educativa?
3. ¿Cuáles son los principales inconvenientes percibidos por los estudiantes a partir de su participación en la intervención educativa?

4. METODOLOGÍA

El trabajo emplea un enfoque metodológico mixto dividido en varias etapas. Las fuentes de información utilizadas están principalmente basadas en la percepción de los estudiantes, y se complementan con la opinión de los profesores a partir del análisis de las evidencias de aprendizaje que fueron obtenidas. En este epígrafe se describen algunas características

generales de los participantes, el procedimiento llevado a cabo y el instrumento de medida utilizado.

4.1. PARTICIPANTES

Antes de dar comienzo la intervención educativa, durante los meses de agosto (en México) y septiembre (en España) de 2008, se llevó a cabo una serie de entrevistas personales con los estudiantes. La finalidad fue acercarlos a la experiencia docente en la que iban a participar y conocer, a través de un *questionario diagnóstico*, el perfil de la muestra en cuanto a sus características personales, el empleo de las TIC, el trabajo en equipo y una serie de aspectos relacionados con su experiencia internacional. La duración de cada una de estas sesiones osciló entre quince y cuarenta minutos, con una duración media global de 21,9 minutos por entrevista, siendo ésta de 23,2 minutos para los estudiantes de España y de 17,8 minutos para los estudiantes de México.

En la Tabla 2 se recogen algunas características personales de los estudiantes que participaron en la intervención educativa.

TABLA 2
 CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE LOS ESTUDIANTES

Estudiantes		Total	País		M-W test p-value
			España	México	
Sexo: ¹	– Hombres	20 (50%)	4 (20%)	16 (80%)	0,000*
	– Mujeres	20 (50%)	16 (80%)	4 (20%)	0,000*
Experiencia profesional (actual) ²		35%	35%	35%	1,000 ^{NS}
Experiencia profesional (anterior) ³		85%	80%	90%	0,376 ^{NS}
Edad ⁴		22,8	23	22,6	0,464 ^{NS}
Vida universitaria ⁵		9	9,6	8,5	0,054 ^{NS}
Horas de Contabilidad y Auditoría ⁶		996	396	1.596	0,000*

FUENTE: Elaboración propia.

NOTAS: 1. Número de de hombres y mujeres y porcentaje que representa; 2. Porcentaje de estudiantes que trabajaban a la fecha de realización de la entrevista; 3. Porcentaje de estudiantes que habían trabajado anteriormente; 4. Edad media de los estudiantes; 5. Número medio de semestres que habían estudiado en la universidad; 6. Número medio de horas de asistencia a cursos de Contabilidad y Auditoría.

PRUEBAS APLICADAS: Chi-Cuadrado para las variables sexo y experiencia profesional y Mann-Whitney para las demás variables.

^{NS}: Diferencia no significativa al nivel del 5%.

* Diferencia significativa al nivel del 1%.

La mitad de los estudiantes que participaron en la actividad eran mujeres y la otra mitad hombres. Por países, en España el 80% eran mujeres, dándose la situación inversa en México, donde el 80% eran hombres. La edad de los estudiantes oscilaba entre los veinte y los veintisiete años, con una edad media global de 22,8 años, siendo ésta de veintitrés años para los estudiantes de España y de 22,6 para los estudiantes de México. El tiempo que los participantes llevaban estudiando en la universidad oscilaba entre seis y dieciséis semestres, con una vida universitaria media global de nueve semestres, siendo ésta de

9,6 semestres para los estudiantes de España y de 8,5 para los estudiantes de México. En cuanto a la experiencia profesional, el 35% de los estudiantes de cada país trabajaba a la fecha de realización de la entrevista. Además, el 85% había trabajado anteriormente, repartidos entre el 80% de los estudiantes de España y el 90% de los estudiantes de México. Al respecto, es preciso aclarar que los estudiantes mexicanos trabajaban y/o habían trabajado en tareas más afines a las propias de la disciplina contable, mientras que los estudiantes españoles trabajaban y/o habían trabajado en tareas más diversas y, en general, menos relacionadas con la Contabilidad y la Auditoría. Donde sí aparecen diferencias significativas es en el número de horas de formación recibidas en estas materias. Con un rango que va desde sesenta hasta seiscientos horas, los estudiantes españoles habían recibido una media de 396 horas de formación en Contabilidad y Auditoría. Por su parte, las horas de formación de los estudiantes mexicanos oscilaban entre 720 y 2.560, con una media de 1.596. Esta diferencia tan notable se debe a que la carrera de los estudiantes mexicanos era más especializada e integraba muchas más materias de la disciplina contable.

En otro orden de cosas, todos los estudiantes de ambos países manifestaron tener un fácil y muy frecuente acceso a Internet, así como un elevado grado de familiaridad con el empleo de las TIC (correo electrónico y chat, principalmente), tanto con fines de estudio como de entretenimiento y ocio. Además, la mayoría accedía con mucha frecuencia al *Blackboard* de su universidad, por lo que también estaban familiarizados con esta herramienta.

Por otra parte, cabe destacar que entre los estudiantes de ambos países no existía una preferencia mayoritaria por el trabajo en equipo frente al trabajo individual, si bien la mayoría consideraba que generalmente los resultados obtenidos del trabajo en equipo son mejores que los resultados derivados del trabajo individual. En cuanto a la frecuencia del trabajo en equipo realizado en la universidad, ésta era mucho mayor entre los estudiantes mexicanos que entre los españoles. El 75% de los estudiantes mexicanos y el 80% de los españoles ya habían trabajado alguna vez en equipo con compañeros de un país diferente al suyo, aunque nunca a distancia participando en una actividad de estas características.

Finalmente, es importante señalar que solamente el 45% de los estudiantes mexicanos y el 30% de los españoles habían estudiado alguna vez en el extranjero. Los mexicanos habían estudiado en Canadá, España, Estados Unidos y Francia, mientras que los españoles lo habían hecho en Bélgica, Escocia, Francia e Inglaterra. La duración media de los estudios llevados a cabo por los mexicanos en el extranjero se situaba en 10,2 meses, mientras que la de los españoles era más corta, 4,5 meses. Además, el 20% de los estudiantes mexicanos y el 10% de los españoles contaban con alguna experiencia profesional en el extranjero. Los mexicanos habían trabajado en Estados Unidos y los españoles en Francia e Inglaterra. La duración media de la experiencia profesional de los mexicanos en el extranjero se situaba en cuatro meses, por los 2,5 meses de los españoles. Por otro lado, el 90% de los estudiantes mexicanos y el 85% de los españoles tenían amigos y/o familiares en el extranjero, aunque la frecuencia de la comunicación no era elevada. Las herramientas más utilizadas para comunicarse con ellos eran el «Messenger», el «Skype» y el «Facebook», seguido del correo electrónico y el teléfono.

4.2. PROCEDIMIENTO

4.2.1. Formación de grupos y fechas relevantes

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

En el caso de la universidad española, participaron veinte estudiantes, seleccionados entre un total de doscientos estudiantes matriculados en la asignatura, realizando la actividad de forma voluntaria. En el caso de la universidad mexicana, participaron otros veinte estudiantes, que eran los que estaban matriculados en la asignatura, realizando la actividad de forma obligatoria. En total, en la intervención educativa tomaron parte cuarenta estudiantes, divididos en diez grupos, integrados todos ellos por dos estudiantes mexicanos y dos estudiantes españoles ($10 \times 2 \times 2$). Las veinte parejas nacionales fueron formadas voluntariamente por los estudiantes de cada país, mientras que los diez grupos internacionales fueron formados aleatoriamente por los profesores.

La actividad realizada por los estudiantes suponía el 10% de la calificación final de la asignatura y tuvieron para completarla un total de cuatro semanas, si bien se extendió una semana más para debatir con los estudiantes por videoconferencia los resultados de la experiencia. Las fechas más relevantes de esta intervención educativa se muestran en la Tabla 3.

TABLA 3
 FECHAS RELEVANTES DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

<i>Semana</i>	<i>Fecha</i>	<i>Circunstancia</i>
0	08/octubre/2008	Explicación de la actividad en el aula y formación de los grupos internacionales.
2	22/octubre/2008	Primera videoconferencia, para facilitar la interacción de los grupos internacionales y establecer pautas adecuadas de trabajo.
3	29/octubre/2008	Sesión plenaria en el aula, para debatir y discutir el caso Enron-Andersen en cada universidad por parte de las parejas nacionales.
4	05/noviembre/2008	Fecha límite establecida para entregar el trabajo escrito.
5	12/noviembre/2008	Segunda videoconferencia, para evaluar la opinión y la experiencia de los grupos internacionales respecto a la intervención educativa en la que habían participado.

FUENTE: Elaboración propia.

4.2.2. Objetivos de la actividad

La intervención educativa diseñada se materializó en la realización de una actividad académica basada en el estudio de un caso real por parte de los estudiantes, persiguiendo

con ello dos objetivos principales: uno orientado a la generación de conocimientos y otro dirigido al desarrollo de habilidades profesionales.

En primer lugar, se pretendía que los estudiantes adquirieran un conjunto de conocimientos teóricos básicos sobre una serie de aspectos importantes en materia de Contabilidad y Auditoría relacionados con lo acontecido en el caso Enron-Andersen. Estos aspectos son: 1.º Gobierno corporativo; 2.º Contabilidad creativa; 3.º Escándalos financieros; 4.º Sistemas de control interno; 5.º Ley Sarbanes-Oxley; 6.º Regulación y normativa sobre auditoría; 7.º Independencia en auditoría, y 8.º Mercado de auditoría.

En segundo lugar, y es aquí donde se centra este trabajo, se pretendía que los estudiantes desarrollaran y/o fortalecieran una serie de habilidades intelectuales, interpersonales y comunicativas que a nivel mundial se les atribuye a todos los profesionales de la Contabilidad y de la Auditoría de Cuentas (IFAC, 2008b y 2008c). En la Tabla 4 se presentan las diez habilidades profesionales que se consideró que los estudiantes esencialmente trabajarían al realizar la actividad diseñada, señalando con una «X» para cada una de ellas: 1.º El tipo de habilidad que es; 2.º Si se relaciona o no con algún aspecto asociado a la nacionalidad y a la cultura de los individuos, y 3.º Si se atribuye de forma específica a los contables (IES-3) y/o a los auditores (IES-8).

TABLA 4
HABILIDADES ATRIBUIDAS POR LA IFAC A LOS PROFESIONALES DE LA CONTABILIDAD
Y/O DE LA AUDITORÍA DE CUENTAS

HABILIDAD	TIPO			RELACIONADA CON LA CULTURA		PROFESIONAL	
	Intelectual	Interpersonal	Comunicación	Sí	No	Contables (IES-3)	Auditores (IES-8)
1. Interactuar con personas de distinta cultura		X		X		X	
2. Trabajar de forma efectiva en escenarios interculturales		X		X		X	
3. Escuchar de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales y de lenguaje			X	X		X	
4. Leer de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales y de lenguaje			X	X		X	
5. Trabajar en equipo		X			X	X	X
6. Localizar, obtener, organizar y comprender información procedente de personas	X				X	X	X
7. Localizar, obtener, organizar y comprender información procedente de fuentes impresas y electrónicas	X				X	X	X

(Continúa pág. sig.)

TABLA 4 (cont.)
HABILIDADES ATRIBUIDAS POR LA IFAC A LOS PROFESIONALES DE LA CONTABILIDAD
y/O DE LA AUDITORÍA DE CUENTAS

HABILIDAD	TIPO			RELACIONADA CON LA CULTURA		PROFESIONAL	
	Intelectual	Interpersonal	Comunicación	Sí	No	Contables (IES-3)	Audidores (IES-8)
8. Indagar e investigar, pensar de forma lógica y analítica, con poder de razonamiento y análisis crítico	X				X	X	X
9. Presentar, discutir y defender por escrito opiniones y puntos de vista en ambientes formales e informales			X		X	X	X
10. Presentar, discutir y defender oralmente opiniones y puntos de vista en ambientes formales e informales			X		X	X	X

FUENTE: Elaboración propia a partir de IFAC (2008b y 2008c).

4.2.3. Materiales de referencia

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

En este sentido, para lograr los objetivos de aprendizaje señalados, al inicio de la actividad se pusieron a disposición de los estudiantes tres referencias sobre el caso Enron-Andersen objeto de análisis: 1.º El estudio de caso elaborado por Beasley *et al.* (2003); 2.º El estudio de caso elaborado por Hamilton y Francis (2003), y 3.º La película-documental que sobre este caso dirigió Gibney (2005).

Tanto la segunda como la tercera referencia se facilitaron traducidas al castellano, con el propósito de contribuir a la mejor comprensión del caso Enron-Andersen por parte de los estudiantes, todos ellos hispanohablantes. Los textos de Beasley *et al.* (2003) y Hamilton y Francis (2003) se pusieron a disposición de los estudiantes en papel, y también en archivo a través de la plataforma de enseñanza y aprendizaje *Blackboard*, donde también se crearon dos tipos de foro de discusión: uno general para los diez grupos internacionales, y otro particular para cada uno de estos grupos. A la película-documental se podía acceder libremente a través de Internet, por lo que solamente se les facilitó el enlace a la página Web donde ésta podía verse. Aparte de estas tres referencias, los estudiantes tuvieron que

llevar a cabo investigación adicional sobre el caso, principalmente para poder cumplir con el tercero de los cuatro requerimientos que se pedían, y que a continuación se pasan a explicar.

4.2.4. *Requerimientos de la actividad: tareas a realizar*

La actividad se concretó en la realización de cuatro tareas diferentes, a cada una de las cuales se le asignó una ponderación del 25%.

En primer lugar, se pidió a los estudiantes que redactaran un resumen lo más completo posible de los antecedentes, el desarrollo y el desenlace del caso. El resumen debía estar escrito en español, utilizando un tipo y tamaño específicos de letra y con una extensión aproximada de 1.000 palabras.

En segundo lugar, con el objetivo de guiar el aprendizaje de los estudiantes, se plantearon diez preguntas concretas que tenían que contestar. Estas preguntas fueron formuladas por los profesores a partir de la revisión de los textos de Beasley *et al.* (2003) y Hamilton y Francis (2003) y de la película-documental de Gibney (2005). Las respuestas a estas preguntas debían ser claras y concisas, y estar bien explicadas. Además, se les pidió que, junto a cada respuesta, y de la forma más precisa posible, se indicaran las referencias específicas que habían sido utilizadas para contestar a las preguntas, incluida cualquier otra distinta de las tres referencias anteriores.

En tercer lugar, se les pidió que explicaran las distintas repercusiones que el caso Enron-Andersen tuvo para la función de auditoría a nivel mundial respecto una serie de temas, como son: 1.º El mercado de servicios de auditoría; 2.º El prestigio de la profesión auditora, y 3.º La normativa que regula el ejercicio de esta actividad.

En cuarto y último lugar, se les pidió que elaboraran un acta del trabajo en equipo realizado hasta el momento de su entrega por escrito, describiendo aspectos tales como: 1.º El rol desempeñado por cada miembro del equipo; 2.º El tipo de comunicación mantenida, 3.º Las pautas de trabajo establecidas; 4.º La asignación de tareas, y 5.º Las decisiones tomadas.

Al final del trabajo escrito, los estudiantes tenían que recoger todas las referencias bibliográficas utilizadas para realizarlo. Además, del trabajo debía estar fechado e incorporar la firma de todos los integrantes del equipo. Por último, la entrega debía realizarse tanto en papel como en archivo adjunto en un correo electrónico enviado obligatoriamente a través de la plataforma *Blackboard* por uno de los integrantes del grupo a los profesores responsables de la intervención educativa de España y México.

4.3. INSTRUMENTO

Al igual que otros trabajos previos recientes en la disciplina contable (Austen *et al.*, 2007; Lambert *et al.*, 2008), como técnica de investigación cuantitativa se elaboró un cuestionario que se dirigió a los estudiantes de ambos países. En el mismo se incluyeron los diez ítems recogidos en la Tabla 4 anterior, conformando una escala de las habilidades profesionales requeridas a los contables y a los auditores en el ámbito internacional (IFAC, 2008b y

2008c). Este cuestionario se aplicó a los estudiantes antes (Pre-Test) y después (Post-Test) de la intervención educativa, a efectos de medir su evolución en el grado de aptitud para el desarrollo de tales habilidades.

Siguiendo a Carmines y Zeller (1994), la validez de contenido del instrumento queda confirmada al haber llevado a cabo los siguientes pasos interrelacionados: 1.º Revisión de la literatura previa relevante; 2.º Inclusión de diferentes dimensiones representativas del conjunto de habilidades profesionales (intelectuales, interpersonales y comunicativas), y 3.º Utilización de una escala Likert de siete puntos, desde «1 = Nada apto» hasta «7 = Muy apto», para su comprensión, medida y contraste. Por lo que respecta a la fiabilidad de la escala, se realizó en primer lugar un análisis factorial, comprobando la solución unifactorial de la misma, con un 57,04% y un 62,41% de la varianza explicada, respectivamente, en el Pre-Test y el Post-Test. Comprobada la solución unifactorial, se calculó la consistencia interna de este factor mediante el estadístico alfa de Cronbach. En el Pre-Test, se obtuvo un coeficiente conjunto $\alpha_T = 0,911$, siendo $\alpha_E = 0,903$ en el caso de los estudiantes españoles y $\alpha_M = 0,843$ en el caso de los mexicanos. En el Post-Test, se obtuvo un coeficiente conjunto $\alpha_T = 0,923$, siendo $\alpha_E = 0,901$ en el caso de los estudiantes españoles y $\alpha_M = 0,883$ en el caso de los mexicanos. Estos coeficientes son superiores al valor mínimo recomendado de 0,7, por lo que se puede afirmar que la fiabilidad es elevada (Pérez, 2005: 693).

Ante la ausencia de normalidad en la distribución de los datos, pero fundamentalmente debido al tamaño de la muestra, estos se analizaron comparativamente mediante las pruebas no paramétricas de Wilcoxon (diferencias intra-grupo; antes y después de la actividad) y de Mann-Whitney (diferencias inter-grupo; entre estudiantes de España y México, y entre hombres y mujeres).

Además, se utilizaron tres técnicas cualitativas complementarias: 1.º *Análisis de documentos*: se examinaron los trabajos escritos realizados por los grupos, los comentarios en los foros de discusión creados en *Blackboard* y las respuestas escritas a las preguntas abiertas sobre las ventajas e inconvenientes de la actividad; 2.º *Observación*: se grabaron dos videoconferencias y se repasaron con detenimiento las intervenciones de los estudiantes, y 3.º *Entrevista*: Se mantuvieron diversas reuniones en profundidad con todos los estudiantes, en las que, de manera no estructurada, se fueron comentando diferentes aspectos relacionados con la intervención educativa desarrollada. Con estas técnicas, los profesores obtuvieron distintas evidencias de aprendizaje pertinentes para valorar por sí mismos, a través de la discusión y el debate, el desarrollo en los estudiantes de las habilidades profesionales consideradas. Adicionalmente, el análisis de este conjunto de evidencias permitió a los profesores concretar las principales ventajas e inconvenientes identificadas por los estudiantes en el desarrollo de la actividad.

5. RESULTADOS

5.1. IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROFESIONALES

En la Tabla 5 se presenta la información relativa a la percepción de los estudiantes, antes y después de la intervención educativa, sobre su grado de aptitud para desarrollar determinadas habilidades intelectuales, interpersonales y comunicativas.

TABLA 5
IMPACTO GENERAL DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL DESARROLLO DE CIERTAS HABILIDADES PROFESIONALES

Preguntas ¿Cuál es tu grado de aptitud para...	1		2		3		4		5		6		7		Media	Desv. Tip.	Wilcoxon test, Z (p-value)
	Pre-Test	Post-Test															
(1) ... interactuar con personas de distinta cultura	0	0	0	0	5,0	0	15,0	7,5	22,5	17,5	32,5	37,5	25,0	37,5	5,58 6,05	1,174 0,932	-2,982 (0,003)*
(2) ... trabajar de forma efectiva en escenarios interculturales	2,5	0	2,5	0	7,5	0	15,0	2,5	35,0	17,5	32,5	45,0	5,0	35,0	4,95 6,13	1,280 0,791	-4,436 (0,000)*
(3) ... escuchar de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales y de lenguaje	0	0	2,5	0	0	0	7,5	2,5	25,0	17,5	45,0	40,0	20,0	40,0	5,70 6,18	1,043 0,813	-2,413 (0,016)**
(4) ... leer de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales y de lenguaje	2,5	0	0	0	0	0	10,0	2,5	35,0	20,0	40,0	32,5	12,5	45,0	5,45 6,20	1,108 0,853	-4,049 (0,000)*
(5) ... trabajar en equipo	0	0	0	0	0	0	10,0	0	30,0	27,5	35,0	22,5	25,0	50,0	5,75 6,23	0,954 0,862	-3,046 (0,002)*
(6) ... localizar, obtener, organizar y comprender información procedente de personas	0	0	0	0	0	0	20,0	0	30,0	27,5	37,5	45,0	12,5	27,5	5,43 6,00	0,958 0,751	-3,572 (0,000)*
(7) ... localizar, obtener, organizar y comprender información procedente de fuentes impresas y electrónicas	0	0	0	0	0	0	17,5	0	25,0	20,0	35,0	40,0	22,5	40,0	5,63 6,20	1,030 0,758	-3,984 (0,000)*
(8) ... indagar e investigar, pensar de forma lógica y analítica, con poder de razonamiento y análisis crítico	0	0	0	0	5,0	0	17,5	0	22,5	30,0	40,0	37,5	15,0	32,5	5,43 6,03	1,107 0,800	-3,737 (0,000)*
(9) ... presentar, discutir y defender por escrito opiniones y puntos de vista en ambientes formales e informales	0	0	0	0	7,5	0	20,0	2,5	27,5	25,0	25,0	32,5	20,0	40,0	5,30 6,10	1,224 0,871	-3,628 (0,000)*
(10) ... presentar, discutir y defender oralmente opiniones y puntos de vista en ambientes formales e informales	5,0	0	5,0	5,0	5,0	0	20,0	10,0	22,5	22,5	27,5	35,0	15,0	27,5	4,93 5,65	1,607 1,272	-3,632 (0,000)*

FUENTE: Elaboración propia. La Tabla 5 proporciona, para cada pregunta sobre las habilidades a desarrollar, la siguiente información: 1. Columnas 3-9: los porcentajes de las respuestas de los estudiantes; 2. Columnas 10 y 11: la media y la desviación típica de todas las respuestas de los estudiantes; y 3. Columna 12: los resultados de la prueba no-paramétrica para dos muestras relacionadas de Wilcoxon sobre las respuestas de los estudiantes antes y después de la actividad. En ambos cuestionarios: 1 = Nada apto. 2 = Muy poco apto. 3 = Poco apto. 4 = Algo apto. 5 = Bastante apto. 6 = Notablemente apto. 7 = Muy apto. Los símbolos *, **, * y **** indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas a niveles del 1, 5 y 10%, respectivamente.

Como puede observarse, los resultados obtenidos sugieren que los estudiantes mejoraron de forma significativa su aptitud para el desarrollo de todas las habilidades que se pretendieron trabajar con la actividad.

Centrando la atención en primer lugar en las cuatro habilidades profesionales que consideran la dimensión internacional y cultural en el trabajo desempeñado por los auditores, la habilidad que más se logró desarrollar fue la de «trabajar de forma efectiva en escenarios interculturales». Si bien al inicio de la actividad el 72,5% de los estudiantes ya se consideraban bastante, notablemente o muy aptos para trabajar adecuadamente en este tipo de escenarios, al acabar la actividad esta proporción creció hasta el 97,5%. Esta diferencia es estadísticamente significativa al nivel del 1%. También se desarrolló de forma importante la capacidad de los estudiantes para «leer de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales y de lenguaje». Así lo demuestra el hecho de que el 52,5% de los estudiantes se consideraban notablemente aptos o muy aptos para ello al inicio de la actividad, pasando a ser el 77,5% de los estudiantes los que mantenían esta postura al final de la actividad. Esta diferencia también es estadísticamente significativa al nivel del 1%. Igualmente, los estudiantes fortalecieron su capacidad para «escuchar de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales y de lenguaje». La proporción de estudiantes que al inicio de la actividad manifestaron ser notablemente aptos o muy aptos en esta habilidad era del 65%, situándose en el 80% al acabar la actividad. En este caso, la diferencia es estadísticamente significativa al nivel del 5%. Por último, los estudiantes tuvieron la oportunidad de «interactuar con personas de distinta cultura». Si al inicio de la actividad el 57,5% de estudiantes se consideraban notablemente aptos o muy aptos para llevar a cabo esta habilidad, al final esta proporción aumentó hasta el 75%, siendo la diferencia estadísticamente significativa al nivel del 1%.

Con relación a las otras seis habilidades profesionales consideradas, los resultados también revelan diferencias estadísticamente significativas al nivel del 1% en la percepción de los estudiantes antes y después de realizar la actividad. Las habilidades que en términos medios más se fortalecieron fueron las dos relativas a «presentar, discutir y defender opiniones y puntos de vista en ambientes formales e informales». Al inicio de la actividad, sólo el 45% de los estudiantes se consideraban notablemente aptos o muy aptos para hacerlo «por escrito», y el 42,5% para hacerlo «oralmente», pasando estas proporciones al 72,5% y 62,5%, respectivamente, al final de la misma. También se potenciaron las siguientes habilidades: 1.º «trabajar en equipo»; 2.º «localizar, obtener, organizar y comprender información procedente de personas»; 3.º «localizar, obtener, organizar y comprender información procedente de fuentes impresas y electrónicas», e 4.º «indagar e investigar, pensar de forma lógica y analítica, con poder de razonamiento y análisis crítico». Las proporciones de estudiantes que para estas cuatro habilidades se consideraban notablemente aptos o muy aptos al inicio y al final de la actividad, respectivamente, son las siguientes: 1.º Del 60% al 72,5%; 2.º Del 50% al 72,5%; 3.º Del 57,5% al 80%, y 4.º Del 55% al 70%.

5.2. PRINCIPALES VENTAJAS DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, cabe destacar las siguientes ventajas percibidas por los estudiantes tras participar en la intervención educativa:

- Como valor añadido a los resultados señalados anteriormente, algunos estudiantes manifestaron que esta actividad les había permitido reforzar otras habilidades que consideraban importantes, como son: 1.º Trabajar con personas desconocidas; 2.º Trabajar a distancia; 3.º Comunicarse mediante el empleo de las TIC; 4.º Organizar y gestionar los tiempos, coordinando fechas y horarios, y 5.º ser pacientes, tolerantes, comprensivos y considerados.
- Sobre la propia actividad, los estudiantes fundamentalmente destacaron que fue una experiencia realmente nueva y diferente. Todos, sin excepción, afirmaron que en la carrera nunca habían tenido la oportunidad de trabajar de esta forma, esto es, junto con personas de otro país, a las que no conocían anteriormente y que físicamente estaban ubicadas en otro lugar. Entre los calificativos positivos dados por los estudiantes a la actividad se encuentran los siguientes: «acertada», «buena», «bonita», «enriquecedora», «entretenida», «genial», «interesante», «positiva», «simpática». Algunos estudiantes, además, indicaron que recomendarían participar en actividades como ésta a cualquier compañero/a y que deberían realizarse con más frecuencia en la universidad.
- Sobre los compañeros de grupo en el extranjero, todos los estudiantes pusieron de manifiesto la ganancia obtenida, tanto en el plano académico como en lo personal, al haber realizado la actividad con personas de un país y una cultura distintos, a las que previamente no conocían. Aunque las diferencias en el lenguaje no fueron marcadas, ya que ambos países comparten el castellano, sí lo fueron algunas cuestiones relacionadas con lo cultural, sobre todo, como se verá más adelante, en lo relativo a la forma y al ritmo de trabajo. No obstante, todos destacaron la necesidad de enfrentarse a esta circunstancia, para formarse de cara al futuro profesional, ya que en un entorno globalizado como el actual es esencial aprender a trabajar con gente de ideas, opiniones y puntos de vista diferentes. Particularmente, en este sentido, se destacó como aspecto positivo la mayor riqueza del trabajo realizado, al complementarse los conocimientos de las parejas de ambos países, que sirvió para comprender mejor el tema objeto de estudio y lograr así un trabajo más completo.
- Sobre el caso estudiado, los estudiantes subrayaron el interés del tema abordado en la actividad, dada la enorme importancia que a nivel mundial tuvo el escándalo financiero que supuso la quiebra de Enron y la desaparición de Andersen. Haber analizado personalmente hechos reales de tanta trascendencia les ayudó a complementar y comprender mejor la materia estudiada durante el curso en el aula. Algunos estudiantes españoles mostraron especial interés por que se planteen otros trabajos que conlleven el estudio de casos reales, algo poco habitual en su universidad.

5.3. PRINCIPALES INCONVENIENTES DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

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

- Sobre el trabajo escrito realizado, algunos grupos reconocieron que no se había producido un verdadero trabajo que integrase las ideas de todos los miembros, sino que ha-

bía sido un simple reparto de tareas que luego se juntaron según pedían los profesores. Además, hubo varios estudiantes que manifestaron su descontento porque sus aportaciones no habían sido tenidas en cuenta al redactar el trabajo final que se entregó a los profesores. Por otro lado, hubo un grupo en el que todos sus integrantes se mostraron decepcionados con el trabajo realizado, ya que no hubo entendimiento con las partes del trabajo a realizar por cada pareja; al final quedaron cosas sin hacer y el último día a última hora cada pareja se puso a completar las tareas en principio asignadas a la otra pareja, entregando el trabajo justo en el último momento y sin tener la confianza de que el trabajo entregado al profesor de la universidad española y a la profesora de la universidad mexicana fuera el mismo.

- Sobre el caso estudiado, un estudiante mexicano consideró que hubiese sido más acertado analizar algún caso similar al de Enron-Andersen que haya ocurrido en México o España. En su opinión, examinar un caso más cercano puede hacer crecer el interés de los estudiantes por la actividad y, por tanto, que su trabajo sea más productivo.
- Sobre la comunicación mantenida, muchos de los estudiantes destacaron que las siete horas de diferencia existentes entre España y México dificultaron mucho la comunicación en tiempo real entre las dos parejas de cada grupo. Así, al haber utilizado el correo electrónico como principal herramienta de comunicación, se entorpeció en gran medida la discusión efectiva de las distintas tareas y el intercambio de opiniones entre todos los miembros de cada grupo, lo cual les hubiera permitido realizar un trabajo de mayor calidad.
- Sobre los compañeros de grupo en el extranjero, por último, algunos estudiantes españoles resaltaron como punto negativo el hecho de que sus compañeros en México hubieran pospuesto tanto tiempo la realización del trabajo, dejando la mayor parte de las tareas asignadas para el final del período establecido para llevar a cabo la actividad. A este respecto, surgieron expresiones por parte de los españoles tales como: «incertidumbre», «presión», «angustia», «intriga», «tranquilidad», «lentitud», «desinterés», «espera», «tensión». Por su parte, los estudiantes mexicanos defendieron esta forma de trabajar, ya que en el período asignado para realizar la actividad tuvieron otros trabajos académicos que sacar adelante, exámenes y, además, muchos de ellos llevaban a cabo alguna actividad profesional. Así pues, trataron de preservar con sus comentarios esta forma de trabajar, que ellos entienden como «trabajar bajo presión».

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados expuestos en el epígrafe anterior son indicativos de la idoneidad de la intervención educativa de cara al desarrollo de ciertas habilidades destacadas por la IFAC (2008b y 2008c) para el adecuado desempeño profesional de la Contabilidad, en general, y de la Auditoría, más en particular.

Entre las habilidades consideradas en este trabajo, se encuentran algunas directamente relacionadas con aquellas que han sido reveladas por investigaciones previas como las más valoradas por los empleadores del mercado laboral, como son: la comunicación escrita, la comunicación oral, el pensamiento crítico y analítico y la capacidad para escuchar de forma efectiva (Burnett, 2003; Hassall *et al.*, 2005). Otras habilidades al-

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

El escaso tamaño muestral, unido a la descompensación entre hombres y mujeres en las dos submuestras, son factores que limitan en gran medida la validez de los resultados comparativos por sexo y país. No obstante, se presentan a continuación dos comentarios que, si bien tienen un carácter meramente descriptivo, pueden servir para orientar futuras investigaciones que profundicen en el efecto de ambas variables en este tipo de intervenciones educativas.

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

En cuanto a la comparación por sexo, cabe señalar que el desarrollo de estas habilidades se produjo de forma efectiva tanto en los hombres como en las mujeres, si bien los estudiantes de género masculino estimaban estar mejor preparados que los de género femenino en todas las habilidades consideradas, tanto al inicio como al final de la actividad. Estas diferencias asociadas al sexo de los estudiantes están en la misma línea que otras reveladas en la literatura previa, donde las mujeres, en comparación con los hombres, generalmente presentan una posición más conservadora en sus opiniones (Lambert *et al.*, 2008).

Entre los factores positivos que parecieron motivar y estimular la implicación de los estudiantes en la actividad y en su propio proceso de aprendizaje, y que por tanto, coadyuvaban a la efectividad de esta intervención educativa, se encuentran, principalmente, los siguientes:

- Por un lado, el carácter innovador y diferenciado de la misma, que constituye una pieza clave del actual proceso de reforma educativa (UNESCO, 1998; Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). Como se ha explicado, la inclusión del componente internacional antes mencionado exigió a los estudiantes interactuar en la distancia a través de un entor-

no virtual de aprendizaje. En este sentido, autores como Salinas (2004) también han abogado por la integración de las TIC en los procesos de innovación docente, ya que su utilización favorece en gran medida la generación de nuevas estrategias didácticas, así como la disposición de sistemas más flexibles de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje. Además, como se veía en el marco teórico, el empleo efectivo de las TIC, en sí mismo, se ha convertido en un elemento esencial dentro del conjunto de destrezas requeridas para el adecuado desempeño profesional de los contables y de los auditores (IFAC, 2008a; Stoner, 2009).

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

Además, es preciso señalar que en esta experiencia docente también se presentaron otros factores con una connotación no tan positiva, si bien se consideran interesantes de cara a la formación más integral de los estudiantes. Entre estos factores cabe mencionar los siguientes:

- Por un lado, los inconvenientes asociados a la diferencia horaria entre México y España. Esta circunstancia obligó a los estudiantes a comunicarse, primordialmente, a través de sistemas de comunicación asíncronos, y en particular mediante el empleo del correo electrónico, como herramienta más destacada para proporcionar la flexibilidad temporal necesaria (Adell, 1997). En este sentido, los resultados obtenidos son consistentes con investigaciones previas que han alertado sobre las debilidades asociadas a la utilización de los entornos virtuales de aprendizaje solamente como fuente para la obtención y el intercambio de información, sin que se produzca un verdadero diálogo interactivo entre los estudiantes que conduzca a un aprendizaje más profundo (Wells *et al.*, 2008).
- Por otro, algunas dificultades relacionadas con las diferencias entre las dos universidades de España y México. Al respecto, los resultados obtenidos apuntan una notable disparidad en la forma y, sobre todo, en el ritmo de trabajo de los estudiantes de ambos países. Además de por las particularidades culturales propias de cada país, esto, en parte, se explica por el distinto modelo educativo, incluso por el desigual calendario académico, de las instituciones en las que se llevó a cabo esta intervención educativa. Este resultado, por tanto, se sitúa en la línea de todos aquellos esfuerzos orientados a dotar a los estudiantes de las habilidades interpersonales que les permitan desenvolverse con éxito en entornos de trabajo internacionales y multiculturales (Mariscal *et al.*, 2008).

Por último, resulta pertinente aludir a la opinión de los profesores sobre la efectividad de la intervención educativa en el desarrollo de las habilidades profesionales consideradas. Al respecto, cabe mencionar que, a partir de la corrección de los trabajos de los estudiantes, de sus intervenciones en las videoconferencias y, sobre todo, de la interacción mantenida con ellos durante el curso de la actividad, su valoración particular también es muy positiva. En concreto, se considera que, en un mundo globalizado como el actual, esta experiencia docente es un ejemplo del empleo que puede darse a las TIC en el campo de la enseñanza universitaria, en general, y de la Contabilidad y la Auditoría, en particular, como medio para desarrollar importantes habilidades asociadas a las diferencias culturales entre las personas. Además, esto puede conseguirse junto con la adquisición simultánea de otras habilidades profesionales relevantes, de carácter tanto intelectual (búsqueda de información y pensamiento lógico y analítico) como interpersonal (trabajo en equipo) y comunicativo (comunicación oral y escrita).

7. CONCLUSIONES

Con este trabajo se pretende participar en el proceso de reforma por el que actualmente atraviesan las instituciones de educación superior, y de forma más específica, en la renovación de las metodologías de enseñanza en las universidades. Esta contribución se circunscribe al área de la Contabilidad, particularizada en la materia de «Auditoría de Cuentas», dentro del ámbito de las Ciencias Empresariales.

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

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

Dado que se trata de una experiencia realizada en un curso académico y que la muestra de estudiantes es reducida, debe considerarse este trabajo como un estudio preliminar. Por tanto, las conclusiones que puedan derivarse son meramente orientativas. Ahora bien, la relevancia de este tipo de trabajos está en la transferibilidad de la experiencia y de sus resultados a otros ámbitos y contextos. Así, dentro del actual proceso de adaptación al EEES, se considera que el trabajo aporta una serie de elementos de interés que pueden resultar valiosos de cara al desarrollo de prácticas educativas novedosas que faciliten la incorporación del nuevo modelo de formación basado en competencias.

En tal sentido, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la intervención educativa realizada es percibida por los estudiantes como efectiva para el adecuado desarrollo de importantes habilidades requeridas para su buen ejercicio profesional. Esta valoración

favorable es compartida por los profesores responsables de llevarla a cabo, que son conscientes de las exigencias de esfuerzo y dedicación que están ligadas a la participación de los estudiantes en este tipo de actividades.

Como se ha puesto de manifiesto, durante la experiencia docente se presentaron una serie de factores positivos. Estas ventajas contribuyeron a la efectividad de la intervención educativa desarrollada. Adicionalmente, se presentaron otros factores con una connotación hasta cierto punto negativa. Estos inconvenientes, no obstante, permitieron anticipar a los estudiantes una realidad a la que pueden tener que enfrentarse en algún momento de su vida laboral, como desde hace algunos años viene sucediendo con los profesores de España y México que firman este trabajo.

A tenor de las vivencias y de los resultados de esta experiencia docente, se quiere alentar a los profesores de la disciplina contable a hacer uso de su creatividad para emprender iniciativas de este tipo y generar nuevas condiciones de aprendizaje. El interés e impacto que generan en los estudiantes permiten cumplir, simultáneamente, con las exigencias del proceso de reforma educativa y con las actuales demandas del mercado laboral.

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

Las limitaciones anteriores, no obstante, invitan a realizar trabajos similares con estudiantes de otros niveles, otras materias, otras disciplinas, otros países y lenguas distintas, que permitan corroborar los resultados obtenidos o bien identificar y analizar las diferencias que pudieran llegar a presentarse. En este sentido, se considera pertinente trasladar la experiencia a otros contextos en los que exista la necesidad de formar a los estudiantes en las mismas habilidades profesionales, o bien en habilidades similares a las que aquí se han abordado. Igualmente, como ya se señaló en el apartado de discusión de resultados, sería interesante profundizar en el estudio del posible efecto del país y del sexo de los estudiantes en este tipo de intervenciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELL, J. 1997. Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 7. Disponible en: http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html (consultado 9 de junio de 2009).

AINSWORTH, P. L., y PLUMLEE, D. R. 1993. Restructuring the accounting curriculum content sequence: The KSU experience. *Issues in Accounting Education* 8 (1): 112-127.

ALBRECHT, E. S., y SACK, R. J. 2000. *Accounting education: Charting the course through a perilous future*. Sarasota, FL: American Accounting Association.

ARQUERO, J. L. 2000. Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: las opiniones de docentes y profesionales. *Revista Española de Financiación y Contabilidad* 29 (103): 149-172.

ARQUERO, J. L.; DONOSO, J. A.; JIMÉNEZ, S. A., y GONZÁLEZ, J. M. 2009. Análisis exploratorio del perfil demandado para Administración y Dirección de Empresas: implicaciones para el área contable». *Revista de Contabilidad* 12 (1): 43-66. Disponible en: http://www.rc-sar.es/index.php?page=articulos_pendientes_publicacion (consultado 25 de junio de 2009).

AUSTEN, L. A.; REISCH, J. T., y SEESE, L. P. 2007. Actions speak louder than words: A case study on Mexican Corporate Governance. *Issues in Accounting Education* 22 (4): 661-673.

BARR, R., y TAGG, J. 1995. From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change* 27 (6): 13-25.

BEASLEY, M. S.; BUCKLESS, F. A.; GLOVER, S. M., y PRAWITT, D. F. 2003. Enron Corporation and Andersen, LLP: Analyzing the fall of two Giants», en: Beasley *et al. Auditing Cases: An Interactive Learning Approach*, Second Edition, Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall, 43-58.

BENITO, Á., y CRUZ, A. 2005. *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

BOWRIN, A. R. 2008. Petroleum Services Enterprises Limited (PSEL): A Case in Financial Reporting and Analysis. *Accounting Education* 17 (4): 369-384.

BURNETT, S. 2003. The future of accounting education: A regional perspective. *Journal of Education for Business* 78 (3): 129-134.

CARMINES, E. G., y ZELLER, R. A. 1994. *Reliability and validity assessment*, en LEWIS-BECK, M. S. (Ed.): *Basic measurement*. Sage Publications, London, 1-58.

CHENG, K. W. 2006. Does cooperative learning enhance the residual effects of student interpersonal relationship skills? A case study at a Taiwan technical college. *Journal of American Academy of Business* 10 (1): 312-316.

DE LANGE, P.; SUWARDY, T., y MAVONDO, F. 2003. Integrating a virtual learning environment into an introductory accounting course: Determinants of student motivation. *Accounting Education* 12 (1): 1-14.

DELORS, J. 1997. *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, México, UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF (consultado 23 de mayo de 2009).

DYBALL, M. C.; REID, A.; ROSS, P., y SCHOCH, H. 2007. Evaluating assessed group-work in a second-year management accounting subject. *Accounting Education: An International Journal* 16 (2): 145-162.

GARCÍA, J. A. 2006. *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas*. Ed. Universidad de Barcelona.

GIBNEY, A. 2005. *Enron: The Smartest Guys in the Room*, Documentary, Magnolia Pictures. Disponible en: <http://video.google.com> (consultado 9 de marzo de 2009).

HALL, M.; RAMSAY, A., y RAVEN, J. 2004. Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education* 13 (4): 489-505.

HAMILTON, S., y FRANCIS, I. 2003. *The Enron Collapse*. International Institute for Management Development, Lausana: Switzerland. Traducido al español por el IE Business School, Madrid, 2006, bajo el título *El hundimiento de Enron*.

HASSALL, T.; LEWIS, S., y BROADBENT, J. M. 1998. Teaching and learning using case studies: a teaching note. *Accounting Education: An International Journal* 7 (4): 325-334.

- HASSALL, T.; JOYCE, J.; ARQUERO, J. L., y DONOSO, J. A. 2005. Priorities for the development of vocational skills in management accountants: A European perspective. *Accounting Forum* 29 (4): 379-394.
- HASSALL, T., y MILNE, M. J. 2004. Using case studies in accounting education. *Accounting Education* 13 (2): 135-138.
- INSTITUTO MEXICANO DE CONTADORES PÚBLICOS (IMCP). 2007. *Análisis del Marco Jurídico para la adopción/adaptación de las Normas Internacionales de Educación en México*, Comisión de Educación.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (IFAC). 2006. *Terms of Reference*. International Accounting Education Standards Board, December. Disponible en: <http://www.ifac.org> (consultado 2 de junio de 2009).
- INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (IFAC). 2008a. *International Education Standard (IES) 2: Content of professional accounting education programs*. International Accounting Education Standards Board, August. Disponible en: <http://www.ifac.org> (consultado 2 de junio de 2009).
- INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (IFAC). 2008b. *International Education Standard (IES) 3: Professional Skills and General Education*. International Accounting Education Standards Board, August. Disponible en: <http://www.ifac.org> (consultado 2 de junio de 2009).
- INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (IFAC). 2008c. *International Education Standard (IES) 8: Competence Requirements for Audit Professionals*. International Accounting Education Standards Board, August. Disponible en: <http://www.ifac.org> (consultado 2 de junio de 2009).
- INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (IFAC). 2009. *Handbook of International Education Pronouncements*. International Accounting Education Standards Board, February. Disponible en: <http://www.ifac.org> (consultado 2 de junio de 2009).
- JONES, S. H., y DAVIDSON, R. A. 2007. Measuring the problem-solving abilities of accounting and other business students: a comparison and evaluation of three methods. *Accounting Education: An International Journal* 16 (1): 65-79.
- JOYCE, J.; HASSALL, T.; ARQUERO, J. L., y DONOSO, J. A. 2006. Communication apprehension and maths anxiety as barriers to communication and numeracy skills development in accounting and business education. *Education + Training* 48 (6): 454-464.
- KAVANAGH, M. H., y DRENNAN, L. 2008. What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting and Finance* 48 (2): 279-300.
- LAMBERT, R.; TANT, K., y WATSON, J. 2008. Simulated financial dealing room: learning discovery and student accountability. *Accounting and Finance* 48 (3): 461-474.
- LIBBY, P. A. 1991. Barriers to using cases in accounting education. *Issues in Accounting Education* 6 (2): 193-213.
- MARISCAL, G.; FERNÁNDEZ, L., y ROMAY, P. 2008. Adquisición de competencias en eventos internacionales: International IT Student Seminar. *V Jornadas de Innovación Universitaria*, Universidad Europea de Madrid, 4 y 5 de septiembre. Disponible en: <http://www.uem.es/> (consultado 28 de mayo de 2009).
- MARTÍN, M. L. 2002. *El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey*. Ed. Talleres Gráficos. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. México.
- 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.micim.es> (consultado 25 de mayo de 2009).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). 1998. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la

Educación Superior. 9 de octubre. Disponible en: <http://portal.unesco.org> (consultado 29 de mayo de 2009).

PAISEY, C., y PAISEY, N. 2005. Improving accounting education through the use of action research. *Journal of Accounting Education* 23 (1): 1-19.

PÉREZ, C. 2005. *Métodos estadísticos avanzados con SPSS*. Thomson. Madrid.

SALINAS, J. 2004. Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* 1 (1): 1-16. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf> (consultado 14 de mayo de 2009).

SAMKIN, G., y FRANCIS, G. 2008. Introducing a learning portfolio in an undergraduate financial accounting course. *Accounting Education* 17(3): 233-271.

SHARIFI, M.; MCCOMBS, G. B.; FRASER, L. L., y MCCABE, R. K. 2009. Structuring a competency-based accounting communication course at the graduate level. *Business Communication Quarterly* 72 (2): 177-199.

SIGALÉS, C. 2004. Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 1 (1): 1-6.

SILVA, M. 2008. ¿Contribuye la universidad tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional? Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38): 773-800. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php> (consultado 23 de abril de 2009).

STONER, G. 2009. Accounting students' IT application skills over a 10-year period. *Accounting Education* 18 (1): 7-31.

TATE, S., y GREIN, B. M. 2009. That's the way the cookie crumbles: An attribute sampling application. *Accounting Education* 18 (2): 159-181.

WELLS, P.; DE LANGE, P., y FIEGER, P. 2008. Integrating a virtual learning environment into a second-year accounting course: determinants of overall student perception. *Accounting and Finance* 48 (3): 503-518.