Necesidades de las bases conceptuales contables del área financiera en los estudiantes de Administración de Empresas*

Leonor Cabeza de Vergara

Matemático de la Universidad de Antioquia (Colombia); Especialista en Administración Financiera y Magíster en Administración de Empresas de la Universidad del Norte. Profesora de tiempo completo y jefe de Departamento de Administración de Empresas de esta última universidad. Dirección postal: A.A. 1569, Barranquilla (Colombia) *lcabez@uninorte.edu.co*

Jaime Castrillón Cifuentes

Licenciado en Educación de Universidad San Buenaventura; Master en Administración de Empresas de EAFIT. Profesor de tiempo completo y director académico de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte. Dirección postal: A.A. 1569, Barranquilla (Colombia) *jcastril@uninorte.edu.co*

Resumen

En este artículo se presenta el trabajo realizado por los investigadores para responder y dar solución a la serie de inquietudes planteadas por los docentes del área contable respecto a que las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas en contabilidad no son las más adecuadas, lo cual conduce a que los estudiantes olviden los conceptos requeridos en cursos superiores.

Para el desarrollo de este trabajo se partió del ámbito de la filosofía de la contabilidad, luego se realizó una revisión de los modelos pedagógicos y de las metodologías de enseñanza para tratar de establecer la más adecuada a contabilidad, y posteriormente se hizo un diagnóstico de la situación actual del Programa de Administración de Empresas de la Universidad del Norte. Primero se determinó la importancia de la contabilidad para las áreas contable y financiera, se identificaron los conceptos requeridos en los cursos superiores, así como la opinión de los docentes acerca del dominio de estos temas, y por último se midió el nivel de apropiación de estos conceptos por parte de los estudiantes y se puntualizó cuáles pueden ser las causas de la deficiencia que se presenta actualmente para dar respuesta a inquietudes planteadas por los docentes.

Key words: Pedagogía contable, historia de la contabilidad, modelos pedagógicos, formación contable.

Fecha de recepción: 15 de enero de 2005
Fecha de aceptación: 30 de abril de 2005

* Se resalta la colaboración del estudiante de Administración de Empresas Carlos Alberto Salzedo Navarro, quien analizó textos en diferentes ocasiones.

Abstract

This article answers and gives solutions to a series of hypothesis presented by instructors of the Financial Accounting area, which express the idea that the teaching-learning methodologies used in accounting are not the most adequate, and this has as consequence that students forget concepts which will be used in future courses.

To develop this work we started from a context of philosophy of accounting. Then, pedagogical models and teaching methodologies were reviewed in order to establish the ones which best fitted for accounting. Later, a diagnosis of the present situation of the business administration program of Universidad del Norte was made. Firstly, the importance of accounting in the financial and accounting areas was determined; secondly, the concepts required for superior courses were identified, as well as the instructors' opinion regarding topic command by students. Finally, students' level of appropriation of these concepts was meosured, pointing at the causes of the deficiencies present in them with the aim of answering instructors' hypotheses.

Key words: Pedagogy of accounting, history of accounting, pedagogical models, accounting training.

INTRODUCCIÓN

Cuando se incursiona en el mundo de la administración, las variables que tienen que ver con la contabilidad son de capital importancia para la toma de decisiones, ya que la contabilidad es una fuente de información muy necesaria para la gerencia. En el programa de Administración de la Fundación Universidad del Norte se ha venido discutiendo acerca de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje y del papel que juega la contabilidad como insumo de muchas otras asignaturas que hacen parte del pénsum de estudios en administración.

La discusión ha girado en torno a si las metodologías usadas en la enseñanza han sido las más adecuadas o no.

Los textos que se utilizan también han sido objeto de análisis: ¿son didácticos?, ¿están contextualizados?, ¿cumplen con los requerimientos para este tipo de carrera? Todo esto constituye el conjunto de preguntas que se abordan en los foros de discusión.

Esta dinámica ha sido suscitada porque en muchas ocasiones se tiene la percepción de que los conceptos fundamentales de la contabilidad no pueden ser usados adecuadamente cuando se necesitan como insumos en cursos más

avanzados, ya que han sido olvidados en su gran mayoría por parte de los estudiantes.

Esta situación ha motivado a un grupo de docentes, fundamentándose en algunas hipótesis, a abordar una investigación que permita indagar cuáles pueden ser las causas de tanto olvido y permita presentar algunas opciones de metodologías mediante las cuales se garantice más permanencia de mayores conceptos en la mente de los alumnos.

Para el desarrollo de este trabajo se trató de entender primero el ámbito de la filosofía de la contabilidad, y en segundo lugar las diferentes metodologías de la enseñanza que permitan más adelante establecer la más o las más adecuadas a la contabilidad.

Esta propuesta se basa en las diferentes metodologías aplicadas en el ámbito de la enseñanza, al igual que en las bases filosóficas y metodológicas de la contabilidad, como en su evolución histórica y la tendencia actual de la metodología en la investigación contable.

FILOSOFÍA E HISTORIA DE LA CONTABILIDAD

Cuando se habla de disciplina científica se hace referencia a un conjunto conexo y ordenado de conocimientos mutuamente enlazados. Hay muchas clasificaciones de las ciencias; por ejemplo, la división en ciencias puras y ciencias aplicadas; esa división considera como ciencia pura la que busca explicaciones generales a los fenómenos. Las ciencias aplicadas utilizan leyes y reglas generales a través de procesos que privilegian la observación cualificada de cosas particulares, buscan un resultado concreto y de utilidad inmediata.

La contabilidad se puede clasificar como ciencia aplicada con métodos empíricos.

Para entender la fundamentación de la contabilidad es preciso partir de la filosofía de la ciencia. El desarrollo de la ciencia moderna se inicia con los procedimientos empíricos que comienzan con Galileo en el siglo XVI cuando se genera un ambiente propicio a la dicotomía positivismo - racionalismo. La postura empírica conduce a la idea de que la ciencia debe estar libre de todo

tipo de juicio de valor, es decir, libre de toda influencia ideológica que no se puede justificar en términos experimentales, pues se basa en una percepción realista, y afirma que hay una realidad concreta de la que se puede hablar de una manera objetiva, pues las premisas que se utilizan son, en cierto modo, independientes de nuestra ideología, creencia, etc. (Cuadrado & Valmayor, 1999: 3) El racionalismo afirma que para llegar al conocimiento de la verdad se debe hacer por la razón y enfatiza en la lógica y las matemáticas. Por ende, el objetivo de la lógica es formalizar el razonamiento en un lenguaje matemático.

Como oposición al empirismo, el cual afirma que el verdadero conocimiento sólo se consigue partiendo de la observación, de la experiencia, surge el racionalismo como una fase de evolución y se acepta que el conocimiento no sólo se adquiere con la experiencia.

El positivismo es el heredero directo del empirismo y se fundamenta en el principio de la verificación, es decir, parte de la realidad existente y llega al pensamiento positivo; esta corriente afirma que los hechos o fenómenos son el único posible objeto del conocimiento. El positivismo es una corriente que ha influenciado mucho a la contabilidad. Sus características más relevantes son:

- Existe una realidad objetiva, independiente de cualquier juicio de valor, que se describe con un lenguaje objetivo.

- Las declaraciones son expresiones significativas, ya que representan verdades empíricas o analíticas que representan verdades formales.

Aunque el positivismo es un gran pilar sobre el que se ha apoyado el desarrollo de la contabilidad, ya que en su construcción ha procurado indagar cuáles son las leyes que rigen los fenómenos o hechos propios de su dinámica, no se puede negar que el racionalismo también ha ejercido una gran influencia.

Los hechos, los fenómenos, son observados en sus escenarios; por ejemplo, una entrada y salida de inventarios. Sobre estos fenómenos se trata de construir una teoría, la cual no pretende ser una simple expresión de los movimientos físicos del inventario, sino una formalización que pretende comprender

mejor el objeto del estudio: manejo de inventarios. Por eso es por lo que los inventarios no se expresan en unidades de valoración física sino en unidades monetarias, las cuales ya son una abstracción de la realidad, porque las entradas y las salidas son movimientos de unidades monetarias que en nada se parecen a los ítems que se manejan en los inventarios.

Otro punto digno de traer a colación consiste en que cuando se expresa que el patrimonio está conformado por diferentes cuentas: cuotas de interés social, acciones, reservas, utilidades acumuladas, ya se está haciendo abstracción de la realidad, porque no existen los entes reales en los que se pueda identificar las acciones, las reservas... sin embargo, se pueden construir teorías, elaborar paradigmas, enunciar principios acerca del patrimonio; aquí estamos en territorio racionalista. Por lo tanto, se podría afirmar que a partir de cierto nivel de desarrollo de la contabilidad que se ha apoyado en el positivismo, es sobre el racionalismo que se fundamenta la ciencia contable.

La historia de la contabilidad ha sido influida por las diferentes tendencias filosóficas que se han desarrollado a lo largo de la historia; en la actualidad, la contabilidad no ha llegado a su madurez, aunque ha experimentado una gran evolución en la búsqueda de fuertes bases metodológicas y epistemológicas.

Orígenes

Los orígenes de la contabilidad se remontan a unos cuatro mil años antes de Cristo, en la época en que Mesopotamia estaba poblada de sumerios, pero sólo hasta la Edad Media, con el avance de los mercados, se vio la necesidad de perfeccionar el rudimentario sistema contable. En 1494 Fray Lucas Paccioli en su obra *Summa Aritmética, Geométrica, Proportioni et Propotionalita et arte Maggiore* dedica un capítulo, "Tractatus XI particularis de computis et scripturis", al estudio de la contabilidad, los principios de partida doble, los cuales fueron recopilados del diario vivir por el autor (Sinisterra, Polanco & Henao, 1991: 8).

En 1922 se realiza el primer intento de formular y establecer los principios básicos o postulados contables, pero realmente en 1961 Moonitz en su obra *Accounting Research Studies* desarrolla tres postulados:

1. Postulado sobre el entorno contable
2. Postulado sobre el ámbito específico contable
3. Postulados preceptivos

Luego, en la década de los cincuenta se trata de formalizar los métodos analíticos y técnicas clarificando el ámbito contable, estableciendo similitudes y diferencias con la economía, empleándose primordialmente el método inductivo.

Todo esto conduce a la búsqueda de soportes teóricos en los que los principios son la base de la teoría contable, que "se inicia en la década de los setenta, cuando ya los principios contables constituyen una teoría, que da origen a la contabilidad moderna, con un enfoque hacia el positivismo, y se considera ya la contabilidad como un sistema de información para satisfacer las demandas de los diferentes usuarios, la normatividad ya es más rigurosa y las consideraciones éticas prevalecen sobre otras cuestiones, además se apoya en otras ciencias. Es decir, surge una contabilidad determinada por objetivos frente a la aceptación dogmática de los principios contables.

Es de anotar que la contabilidad presentaba un vació epistemológico. En la actualidad, uno de sus objetivos es saber cuándo un sistema de información es el óptimo, y como la información es "conocimiento", se establecen lazos entre la contabilidad como sistema de información y la ciencia del conocimiento o epistemología.

Con el comienzo de la Revolución Industrial y el surgimiento de las sociedades anónimas se desarrolla la contabilidad y se pasa a una tercera etapa a finales del siglo XIX y principios del XX; esto, producto de la expansión del comercio e industria en Estados Unidos y Gran Bretaña. Se piensa ya no sólo en presentar la información para el gerente y acreedores sino también para inversionistas y accionistas.

Se delimitan tres etapas (Cuadrado & Valmayor, 1999: 73):

1. "1932 -1940: Se trata de identificar un cuerpo de principios contables.
2. 1940 - 1973: Los miembros de la profesión contable promulgan normas y las racionalizan.

3. 1973 - a la actualidad: En esta etapa las normas tienen como objeto último la armonización tanto en el ámbito nacional como internacional".

Estados Unidos es el país donde la contabilidad recibió una gran atención frente a las técnicas modernas de investigación, lo cual nos lleva a mirar su evolución en este país. Los organismos más importantes en los pronunciamientos contables son:

En 1887 se crea la AAPA (American Association of Public Accountants), que se reorganizó en 1916 como IAUSA (Institute of Accountants in the United States of America), luego en 1917 se transformó en AIA (American lnstitute of Accountants), y en 1957 pasa a ser la AICPA (American lnstitute of Certified Public Accountants).

Durante la década de los setenta, la investigación contable en Estados Unidos pretendía establecer una teoría básica general de gran acogida y basada en axiomas y postulados que servían de soporte para todo el proceso de normalización contable, pero olvidaron el entorno económico en el que se debía aplicar la normatividad.

El marco conceptual contable es organizado por la FASB y emite el FASB Concepts, el cual se resume en cinco conceptos (Cuadrado & Valmayor, 1999: 82):

- "Los objetivos establecen las metas y propósitos de la contabilidad. El FASB Concept N°1 *(objective of financial reporting* presenta las metas y propósitos de la contabilidad para empresas comerciales, y el FASB Concept N° 4, para organizaciones no lucrativas.

- Los fundamentos incluyen las características cualitativas de una información contable (FASB Concept N°2) y las decisiones de los elementos que constituyen el informe financiero (FASB Concept N° 3).

- Las guías operativas que se utilizan para establecer y aplicar las normas contables, lo cual constituye los criterios de reconocimientos de cuando un activo, pasivo, ganancia o pérdida se han de registrar en las cuentas (FASB Concept N° 5).

- Los *Displays Mechanisms* (mecanismos de exposición) que la contabilidad utiliza para comunicar la información incluyendo ingresos, flujo de fondos y liquidez, etc. (FASB Concept N° 6)".

La contabilidad ha seguido su desarrollo con el paso del tiempo y ha sido influida por las diferentes corrientes del pensamiento, pero es de resaltar que la contabilidad moderna, que no tiene una fecha exacta de demarcación, se ubica en la segunda mitad del siglo XX, se concibe como una ciencia ampliada y no como ciencia pura y en la cual la necesidad de una estructura teórica es eminente, con base en una concepción de múltiples utilidades específicas.

La contabilidad es una disciplina multiparadigmática que se complementa y se aplica en circunstancias específicas, se debe buscar que al utilizar el sistema contable específico, producto de una realidad concreta, se ubique dentro de una teoría general.

Todo programa de investigación contable se debe desarrollar tanto analítica como empíricamente para que los dos ámbitos se desenvuelvan de forma complementaria, recordando que en el momento actual de la contabilidad lo que está en juego es la metodología y no la teoría.

Después de tener una idea de los orígenes de la contabilidad, en qué se fundamenta y quién la regenta, se considera importante indagar sobre el cómo enseñar. Y sobre este tema hay mucha tela que cortar, pero el objetivo no es profundizar en esta área, sólo se trata de dar un marco de referencia que permita identificar qué les convendría a los docentes de contabilidad.

PEDAGOGÍA

El término "pedagogía" proviene del vocablo *paidagogía,* que es la ciencia o el arte de enseñar. En la antigua Grecia, el "pedagogo" era el esclavo encargado de conducir los niños a la escuela; en Roma era una especie de ayo (*Diccionario Enciclopédico Guillet*).

También se puede afirmar que pedagogía es la ciencia que estudia los procesos de enseñanza - aprendizaje. Es el arte de transmitir experiencias, conocimientos, valores, con los recursos que se tienen al alcance: experiencia,

materiales, la misma naturaleza, los laboratorios, los avances tecnológicos, la escuela, el arte, el lenguaje hablado, escrito y corporal. Es la disciplina que organiza el proceso educativo de toda persona, en los aspectos psicológico, físico e intelectual tomando en cuenta los aspectos culturales de la sociedad en general.

La reflexión sobre la enseñanza, denominada *pedagogía,* se desprende definitivamente de la filosofía y empieza a abrirse un espacio disciplinario propio con pretensiones de cientificidad.

Educación

"Educa" pertenece a la mitología romana y se relaciona con una diosa alegórica que enseña al niño a comer. "Educar" proviene del término latino *educare,* que se traduce como dirigir, encaminar, adoctrinar y desarrollar las facultades intelectuales y morales por medio de preceptos, ejercicios y ejemplos *(Diccionario Enciclopédico Guillet).*

La educación es tan antigua como el hombre y se puede considerar como un proceso de socialización, es la asimilación que los nuevos miembros de la comunidad hacen de la jerarquía de valores de la sociedad.

Las tres épocas de la educación

Se podría hablar de múltiples épocas de la educación, dado que la forma de educar no fue la misma en la edad de piedra que en la época actual; además, el concepto social y filosófico de la educación tampoco ha sido el mismo en todos los pueblos del universo; es muy diferente la metodología que utilizaban los incas para educar a sus súbditos de los métodos a los que apelaban los chinos o los europeos en el mismo corte cronológico.

Sin embargo, para simplificar se presentan tres épocas que son las señaladas por Rafael Flores Ochoa en su libro *Hacia una Pedagogía del Conocimiento:*

- Primera época: *Educación transmisionista (por imitación e intelección) para el trabajo colectivo*

Según los registros arqueológicos, los instrumentos que los hombres utilizaban se fueron perfeccionando, desde la piedra labrada hasta el uso de los metales; con los instrumentos se fueron facilitando las actividades de caza y de labranza. El hombre descubre que para poder garantizar la supervivencia de estos logros debe construir un sistema que garantice la transmisión de las experiencias; surge entonces el primer modelo de enseñanza liderado indudablemente por los padres de familia. La imitación no era suficiente garantía para la supervivencia de los conocimientos.

- Segunda época: *Educación transmisionista, idealista y aristocrática (contra el trabajo productivo)*

Cuando la sociedad se clasifica en castas: los nobles y los otros (trabajadores, esclavos, siervos), irrumpe en el esquema un modelo pedagógico que pretende perpetuar el sistema. Como lo afirma Rafael Flores Ochoa en su libro citado:

> En esta época abunda la reflexión pedagógica acerca del cómo de la educación. Desde la enseñanza de los Vedas en la India (s. VIII a, C) aparecían los pasos del proceso educativo y la preocupación por el *método,* que se pueden resumir en: 1) avidez por parte del alumno de escuchar las palabras del maestro; 2) entender las lecciones del maestro; 3) captación y comprensión de las palabras del maestro; 4) retención de lo que se oyó y se entendió; 5) y 6) discusión con el maestro y con otros alumnos; y 7) comprensión de las verdades más profundas que están por debajo y más allá de las dadas en las lecciones (Flores Ochoa, 1994).

- Tercera época: *Educación para la vida y la producción social*

A partir de la Revolución Industrial y de la Revolución Francesa se inicia en el siglo xix un nuevo tipo de *educación para la producción social* (material y espiritual). Su formulación propiamente pedagógica, iniciada por Herbart y Pestalozzi, adquiere impulso en el movimiento de la Escuela Nueva. Se plantea la posibilidad de preparar para la vida cultivando el espíritu colectivo y la responsabilidad social y cultural: la meta es un individuo pleno para una sociedad plena (Makarenko, citado por Flores Ochoa, 1994).

Modelo pedagógico

Un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento. El modelo es un instrumento analítico para describir, organizar e inteligir la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencias fácticas que tanto han preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control del caos, del azar y de la indeterminación irracional.

Los modelos pedagógicos tradicionales intentan más normatizar el proceso educativo que entenderlo, lo que no ocurre con los modelos contemporáneos.

Es indiscutible que su carácter principalmente normativo los diferencia en su esencia de los modelos de conocimiento propios del saber filosófico o del saber científico. Y esta diferencia es la que es interesante señalar, independientemente de que dichos modelos pedagógicos sean a la vez efecto y síntoma de la concepción del mundo y de las ideologías que enmarcan la vida intelectual. Los modelos pedagógicos representan formas particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos.

MODELOS PEDAGÓGICOS Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

A renglón seguido se presentan algunos modelos pedagógicos utilizados en la enseñanza de las ciencias; algunos son más aplicables para la enseñanza de la contabilidad que otros. La enumeración de los modelos fue tomada de Rafael Flores Ochoa.

a. *El modelo tradicional*

El marco de referencia de este modelo pedagógico tradicional es el período histórico de la Edad Media, donde desde el punto de vista económico, las relaciones de producción eran feudalistas. Lo cultural se orientaba por un humanismo y una ética que giraba alrededor de la tradición metafísica, dogmática y religiosa.

Consistente con lo anterior, en este modelo el maestro es el depositario de la verdad, él representa a la sociedad, es el autentico transmisor de la herencia cultural de ella. Entre el maestro y el alumno hay una relación vertical, "magíster dixit". Aquí se evalúa no tanto al profesor sino al alumno dentro del desarrollo del aprendizaje transmisionista como lo es el tradicional.

b. *Modelo pedagógico transmisionista conductista*

El mayor exponente de este modelo es Skinner. El papel del maestro es ser un intermediario ejecutor de una programación. El método se centra en la fijación, refuerzo y control de aprendizajes. Se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo.

c. *Modelo pedagógico romántico, espontaneísta o autoestructurante*

En este modelo, el maestro es un auxiliar para el alumno, ya que la programación de los contenidos es la que el alumno solicite y el método se debe preocupar por suprimir obstáculos e interferencias que inhiban el libre desarrollo de la personalidad, porque este desarrollo debe ser natural, espontáneo, libre. Algunos de los líderes más representativos de este movimiento también son Makarenko y Paulo Freire.

Es más importante aprender procedimientos, destrezas y valores para ir a la realidad que aprender conceptos. No hay evaluación, puesto que no se puede controlar o someter a prueba alguna a algo que sólo le es propio. Cada persona es su autoridad, y esto lo diferencia de los demás individuos.

Sólo se admite la guía del maestro respecto a la realización del individuo de manera natural y libre.

d. *El desarrollismo pedagógico*

En este modelo, la relación que el docente tiene con el alumno consiste en ser un facilitador que estimula las experiencias; por eso, el método aquí se reduce a la creación de un ambiente y a la creación de experiencias que afiancen el espíritu investigador del estudiante. El alumno es quien va construyendo su

propio contenido de aprendizaje con base en las experiencias que va acumulando. El ambiente de la escuela debe ser lo más natural posible.

e. *Modelo pedagógico Social Cognitivo o Enfoque Sociocultural del Aprendizaje*

Se parte del reconocimiento que hay factores que interactúan en la producción del conocimiento, como son: la herencia genética (potencial de desarrollo neurocerebral), la interacción con el medio ambiente físico, la mediación sociocultural y los procesos de equilibración cognitiva. El desarrollo debe ser entendido dentro de un contexto social, cultural e histórico, porque es en estos contextos donde se adquiere las funciones de lenguaje-pensamiento y conciencia y es el contexto el que ofrece el acervo cultural (conocimientos) que se organiza en las personas con las razones y lógicas socialmente construidas en una cultura y en un momento histórico. En consecuencia, la interacción social juega un rol básico en el desarrollo de la cognición. Vigotsky afirma que cada función (lenguaje, pensamiento y conciencia) en el desarrollo del individuo aparece dos veces: primero a nivel social y luego a nivel individual. Esto opera también para el desarrollo de la memoria lógica y la formación de conceptos en los cuales se fundamenta el pensamiento científico. En este modelo, la evaluación, coevaluación y autoevaluación forman parte del contenido, desarrollo y formación del estudiante en relación a su aprendizaje.

Dadas las características de la contabilidad, a los autores les ha parecido importante enfatizar en algunos modelos pedagógicos, sin dejar de reconocer que todos y cada uno de ellos presentan aspectos importantes en el proceso de la enseñanza de la Contabilidad. Dentro de este ámbito, a los investigadores les interesa profundizar en la perspectiva constructivista.

EL MODELO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA

A principios del siglo XX, la pretensión de expandir el conocimiento genera una serie de iniciativas para modificar el sistema educacional para aumentar el nivel de escolaridad. Esto llevó a un aumento de estudiantes con acceso a educación, sin embargo, el crecimiento cualitativo no se desarrolló simultáneamente con la calidad de la educación que reciben estos estudiantes.

El aumento del número de alumnos posibilitó la implantación del conductismo, se inició la elaboración de materiales didácticos estandarizados, que pretendían evaluar por igual a todos los estudiantes y así facilitar la corrección, haciéndola más 'objetiva'.

El conductismo, según este punto de vista, desvincula el saber de la subjetividad, pues cree en la posibilidad de conocimiento 'puro'. Así, los alumnos aprenden de forma memorística y reiterativa y se agrega la noción de aprendizaje a través del refuerzo y de la lógica estímulo-respuesta. El estudiante debe aprender a responder siempre lo mismo frente a un mismo estímulo. De esta forma de educación se desprenden las preguntas de opción múltiple, los 'verdadero o falso', los 'términos pareados', etc.

En este modelo, el docente no es considerado un sujeto activo y propositivo, sino simplemente el ejecutor del programa de la asignatura o texto de estudio. Sólo revisa si los conceptos vistos ya fueron automatizados; la planificación del curso es a un nivel muy básico, es decir, elige los conceptos del programa que trabajará dentro de una unidad.

MODELO PEDAGÓGICO COGNITIVO

El modelo cognitivo se centra en los procesos mentales del alumno y en su capacidad de avanzar hacia habilidades cognitivas cada vez más complejas, ya sea por sí mismo o con la ayuda de un adulto. En el cognitivismo, el centro de atención no es sólo el concepto, sino las capacidades del estudiante que se desarrollan de una forma secuencial, por lo tanto es importante considerar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, y de acuerdo a él dar el paso a una capacidad intelectual superior. En este modelo, el aprendizaje, los programas de estudio se fundamentan en habilidades como reconocer, identificar y terminan con las de mayor dificultad, analizar, interpretar, evaluar. La relación del docente con el alumno se centra en el rol de facilitador, ayudarlo a lograr los niveles más complejos del conocimiento.

En el cognitivismo, la planificación ya no es una elaboración de lista de contenidos, se debe incluir los niveles de aprendizaje que se desea que alcance el estudiante, así como las actividades que debe realizar el docente, a través de las cuales se espera que el estudiante logre los objetivos de aprendizaje,

y por último se debe estructurar la forma de evaluar, la cual debe permitir detectar si los logros se alcanzaron.

Ideas fundamentales del constructivismo

Aun teniendo en cuenta la amplia variedad de versiones que coexisten bajo el marbete del constructivismo, pueden destacarse unas pocas ideas fundamentales que caracterizan a esta corriente. Entre ellas está la de las "ideas previas", entendidas como construcciones o teorías personales, que en ocasiones han sido también calificadas como concepciones alternativas o preconcepciones. Otra idea generalmente adscrita a las concepciones constructivistas es la del "conflicto cognitivo" que se da entre concepciones alternativas, y constituirá la base del "cambio conceptual", es decir, el salto desde una concepción previa a otra (la que se construye), para lo cual se necesitan ciertos requisitos.

Además de los anteriores aspectos, el constructivismo se caracteriza por su rechazo a formulaciones inductivistas o empiristas de la enseñanza, es decir, las tendencias más ligadas a lo que se ha denominado enseñanza inductiva por descubrimiento, donde se espera que el sujeto, en su proceso de aprendizaje, se comporte como un inventor. Por el contrario, el constructivismo rescata, por lo general, la idea de enseñanza transmisiva o guiada, y centra las diferencias de aprendizaje entre lo significativo (Ausubel) y lo memorístico.

Como consecuencia de esa concepción del aprendizaje, el constructivismo ha aportado metodologías didácticas propias, como los mapas y esquemas conceptuales, la idea de actividades didácticas como base de la experiencia educativa, ciertos procedimientos de identificación de ideas previas, la integración de la evaluación en el propio proceso de aprendizaje, los programas entendidos como guías de la enseñanza, etc.

Definición de la teoría del constructivismo

"El constructivismo supone un énfasis ya no en la enseñanza, sino en el aprendizaje, es decir, el constructivismo privilegia las actividades realizadas por los alumnos, de manera que no se aprende a través del lenguaje abstracto sino a través de acciones. Se trata de comprender la relación docente-estudiante como una construcción conjunta de conocimientos a través del diálogo. Ello

implica problematizar los saberes, abrir los conceptos a la discusión y consensuar con los estudiantes una forma común de comprender una determinada disciplina. Sin embargo, no se debe confundir este modelo con un rechazo a la clase expositiva, pues siempre es necesario, en algún momento de la unidad, sistematizar el conocimiento adquirido a partir de las actividades realizadas" (http://www.educarchile).

Constructivismo (educación) es un cuerpo de teorías que tienen en común la idea de que las personas, tanto individual como colectivamente, "construyen" sus ideas sobre su medio fisico, social o cultural. De esa concepción de "construir" el pensamiento surge el término que ampara a todos. Puede denominarse como teoría constructivista toda aquella que entiende que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad, que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo. Por lo tanto, la idea central reside en que la elaboración del conocimiento constituye una modelización más que una descripción de la realidad.

Para muchos autores, el constructivismo constituye ya un consenso casi generalizado entre los psicólogos, filósofos y educadores. Sin embargo, algunos opinan que tras ese término se esconde una excesiva variedad de matices e interpretaciones que mantienen demasiadas diferencias. De hecho, algunos autores han llegado a hablar de "los constructivismos" (André Giordan), ya que mientras existen versiones del constructivismo que se basan en la idea de "asociación" como eje central del conocimiento (Brunner), otros se centran en las ideas de "asimilación" y "acomodación" (Piaget), o en la importancia de los "puentes o relaciones cognitivas" (Ausubel), en la influencia social sobre el aprendizaje, etc.

Algunos autores han planteado la imposibilidad de obtener consecuencias pedagógicas claras del constructivismo por no ser ésta estrictamente una teoría para la enseñanza; sin embargo, lo cierto es que no es posible comprender las líneas actuales que impulsan la enseñanza moderna sin recurrir a las aportaciones del constructivismo.

Tipos de constructivismo

Como sucede con cualquier doctrina o teoría, el constructivismo alberga en su interior una variedad de escuelas y orientaciones que mantienen ciertas diferencias de enfoque y contenido.

El "constructivismo piagetiano", que adopta su nombre de Jean Piaget, es el que sigue más de cerca las aportaciones de ese pedagogo, particularmente aquellas que tienen relación con la epistemología evolutiva, es decir, el conocimiento sobre la forma de construir el pensamiento de acuerdo con las etapas psicoevolutivas del niño. El constructivismo piagetiano tuvo un momento particularmente influyente durante las décadas de 1960 y 1970, años en los que impulsó numerosos proyectos de investigación e innovación educativa. Para Piaget, la idea de la asimilación es clave, ya que la nueva información que llega a una persona es "asimilada" en función de lo que previamente hubiera adquirido. Muchas veces se necesita luego una acomodación de lo aprendido, por lo que debe haber una transformación de los esquemas del pensamiento en función de las nuevas circunstancias.

Por su parte, el "constructivismo humano" surge de las aportaciones de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, a los que se añaden las posteriores contribuciones neurobiológicas de Novak.

El "constructivismo social", por su parte, se funda en la importancia de las ideas alternativas y del cambio conceptual (Kelly), además de las teorías sobre el procesamiento de la información. Para esta versión del constructivismo son de gran importancia las interacciones sociales entre los que aprenden.

Finalmente, se ha denominado como "constructivismo radical" (von Glaserfeld) una corriente que rechaza la idea según la cual lo que se construye en la mente del que aprende es un reflejo de algo existente fuera de su pensamiento. En realidad, se trata de una concepción que niega la posibilidad de una transmisión de conocimientos del profesor al alumno, ya que ambos construyen estrictamente sus significados. Los constructivistas radicales entienden la construcción de saberes desde una vertiente darwinista (véase Charles Robert Darwin) y adaptativa, es decir, el proceso cognitivo tiene su razón de ser en la adaptación al medio y no en el descubrimiento de una realidad objetiva.

A diferencia de los otros "constructivismos", en general calificables como "realistas", el constructivismo radical es idealista porque concibe el mundo como una construcción del pensamiento y, por tanto, depende de él.

¿CUÁL DEBE SER EL MODELO PARA LA ENSEÑANZA DE LA CONTABILIDAD?

Para la enseñanza de la contabilidad no se puede pensar en un modelo pedagógico exclusivo, sino que ésta debe basarse en una compilación de diversos métodos que ofrecen estos modelos.

Se trata de una ciencia que, como se planteó anteriormente, parte de un esquema empírico, ya que sus conceptos se fundamentan sobre hechos reales, pero se termina en un escenario racionalista, donde se hace abstracción de la realidad para poder, precisamente, dar explicación a los múltiples hechos de la realidad contable.

De conformidad con lo anterior, una adecuada enseñanza de la contabilidad debe partir de la presentación de situaciones reales, pasar a la conceptualización y continuar con talleres, prácticas, casos que concreten los conceptos en escenarios simulados de realidades, y después ir a la realidad misma para confrontar las conceptualizaciones con la vida real. En la clase se debe generar una permanente discusión sobre los contrastes producidos entre la realidad y la conceptualización.

Pero el problema aquí está centrado es en cómo debe ser la metodología de la enseñanza de la contabilidad para estudiantes de carreras de negocios, porque si bien es cierto que las realidades contables y sus respectivas conceptualizaciones y confrontaciones con la realidad son las mismas para cualquier carrera, cuando se habla de negocios, la necesidad y los objetivos son diferentes, porque en estos escenarios la contabilidad rebasa los límites de su propia naturaleza para convertirse en una fuente de información primordial para la toma de decisiones a nivel de gerencia; esto implica que al estudiante hay que enseñarle una contabilidad que se centre en el dato y en la trascendencia de éste y que, por lo tanto, pueda presentar adecuadamente la información que es relevante, y también que aprenda a identificar, interpretar, analizar el dato y a tomar las decisiones pertinentes a él. Esto implica que en las metodologías de

enseñanza se depuren los procedimientos de arandelas, cuando sea posible y no se atente contra la integridad del concepto; por ejemplo, hay muchos asientos que no agregan valor en procesos de aprendizaje cuando se está trabajando con asignaturas para áreas de negocios. También como ejemplo, cuando en una asignatura de finanzas un estudiante requiere de insumos contables, allí no necesita en absoluto los esquemas de asiento.

No se debe olvidar el uso adecuado de las tecnologías de punta, pero sin exagerar su uso a tal punto que se enfoque al proceso de enseñanza en resultados solamente. Se debe garantizar un diálogo permanente con todas las asignaturas para las que la Contabilidad es un insumo, de esta manera se garantiza una retroalimentación continua que ayuda a direccionar la asignatura desde el punto de vista de contenidos y metodologías.

Es bueno tener presente que no basta con saber la disciplina, en este caso la disciplina contable, sino que es indispensable conocer la didáctica de la disciplina en mención. No es lo mismo enseñar música que enseñar física, enseñar un área de la salud que enseñar contabilidad. Para garantizar un proceso satisfactorio de aprendizaje, los docentes deben prepararse y practicar en las didácticas propias que exige la enseñanza de la contabilidad.

Si la actividad educativa no debe estandarizarse en forma universal, mucho menos la enseñanza de la contabilidad, de aquí la importancia de conocer de una forma personalizada a los estudiantes, porque dependiendo de sus experiencias, vivencias, es como ellos van a dimensionar los problemas. Tampoco es correcto crear estereotipos en la solución de los ejercicios, de los talleres, de los casos, máxime cuando en negocios no se da la lógica de las matemáticas.

DIAGNÓSTICO DE LAS NECESIDADES Y SITUACIÓN ACTUAL DEL ESTUDIANTE DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

Para realizar el diagnóstico de las necesidades se consideraron dos aspectos: identificar las necesidades y opinión de los docentes y determinar el nivel de apropiación de los conceptos por parte de los estudiantes, esto con el fin de probar las hipótesis manejadas por los docentes que cuestionan la metodología utilizada en los cursos de contabilidad y afirman que ésta es una de las causas

por las que los estudiantes tienden a olvidar lo visto, y cuando llegan a cursos posteriores es cuando afloran estas falencias.

Dentro de un plan curricular, cada asignatura cumple un papel de formación en el estudiante, y a su vez es un insumo requerido para asignaturas de niveles superiores; por ello se consideró importante puntualizar cuáles son los contenidos básicos más requeridos en asignaturas de niveles superiores. Para esto se consultó la opinión de los docentes con respecto a los temas más importantes y al nivel de apropiación de estos conceptos por parte de los estudiantes, además se indagó sobre las posibles causas por las cuales el docente considera que el estudiante presenta deficiencias.

Con este insumo se procedió a elaborar un cuestionario para evaluar el grado de apropiación de los conceptos de los temas contables de mayor requerimiento en los niveles superiores, el cual se aplicó a los estudiantes de los diferentes niveles del programa de Administración de Empresas

Para la elaboración de este diagnóstico se trabajó con el grupo de los 16 docentes del área contable financiera y se seleccionó una muestra representativa de 103 estudiantes, distribuidos proporcionalmente al tamaño de cada semestre.

CONCEPTOS CONTABLES REQUERIDOS POR LOS DOCENTES DEL ÁREA CONTABLE FINANCIERA

Para identificar los conceptos requeridos en los cursos posteriores para los cuales Contabilidad Financiera es un insumo, se presentó a los docentes un listado de cincuenta temas para que cada uno, de acuerdo a su experiencia, identificara los más necesarios por asignatura; también se les pidió que expresaran en qué grado eran requeridos.

Con respecto al requerimiento de los temas contables en las asignaturas que orientan los docentes, se encontró que en un porcentaje importante éstos consideran que sí es primordial el manejo de los conceptos contables.

Tabla 1
Grado de requerimiento de la contabilidad

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alto	8	50,0	50,0
Medio	6	37,5	87,5
Bajo	2	12,5	100,0
Total	16	100,0	

Podemos observar que el 50% de los docentes afirmaron que la contabilidad es requerida en alto grado en sus asignaturas. Sólo el 12.5% consideró que se requiere o se utiliza en un bajo grado, lo cual implica que la contabilidad es básica para muchos de los cursos del Programa de Administración.

De los cincuenta temas que se les presentó a los docentes para que seleccionaran las necesidades contables más requeridas por asignatura, se identificaron los conceptos que son requeridos por lo menos por el 18.5% de los docentes y se determinó el número de asignaturas del Programa de Administración de Empresas de la Universidad del Norte que requieren dicho concepto.

Tabla 2
Clasificación de los temas más solicitados por los docentes y número de asignaturas que los utilizan

Contenido solicitado por los docentes	% De docentes que seleccionaron el concepto	N° de asignaturas que requieren el concepto
Estructura financiera de la empresa	94,00%	10
Elaboración del estado de resultados	81,00%	9
Objetivo básico financiero	75,00%	9
Elaboración del balance general	75,00%	7
Estados financieros, clasificación	69,00%	10
La ecuación contable	63,00%	7
Interrelación de los estados financieros	63,00%	7
Inversiones permanentes	63,00%	7
Manejo del concepto de ajuste	50,00%	7
El concepto de inflación y sus efectos en los estados financieros	50,00%	7

Pasivos en moneda extranjera, contabilización	50,00%	6
Valorizaciones de los activos	44,00%	6
Relación entre las transacciones económicas y la ecuación contable	44,00%	5
Pasivos de corto plazo: Financieros, proveedores, impuestos, laborales, otros, contabilización.	44,00%	5
Contabilización de utilidad o pérdida del ejercicio y acumuladas	44,00%	5
Administración de inventario	44,00%	5
Activos intangibles	44,00%	5
Contabilización de pasivos de largo plazo: bonos, papeles comerciales	44,00%	5
Contabilización de compras y ventas	38,00%	6
Pasivos estimados y contingentes, contabilización	38,00%	4
Superávit de capital, clasificación y contabilización	38,00%	4
Activos diferidos	38,00%	4
Sistemas de inventario (periódico y perpetuo)	31,00%	5
Elaboración del estado de cambio en el patrimonio	31,00%	4
Contabilización de las propiedades, planta y equipo. Adquisiciones, adiciones, mejoras y reparaciones, depreciación, venta y permuta	31,00%	3
Métodos de valoración de inventarios (LIFO; FIFO PROMEDIO PONDERADO)	31,00%	3
Reglamentación vigente de la contabilidad	25,00%	4
Registros contables de los ingresos y gastos	25,00%	4
Contabilización del impuesto al valor agregado (IVA) y retención en la fuente	25,00%	4
Acciones propias readquiridas, clasificación y contabilización	18,75%	3
Contabilización de reservas	18,75%	3
Contabilización revalorización del patrimonio	18,75%	3
Contabilización del superávit por valorizaciones	18,75%	3
Registros contables para la causación y pago de dividendos	18,75%	3
Principios de la contabilidad	18,75%	3
Contabilización de cuentas por cobrar comerciales y no comerciales	18,75%	3
Métodos de contabilización ajustada por efectos de la inflación	18,75%	3
Cuentas y documentos por cobrar a largo plazo	18,75%	3
Cuentas de orden	18,75%	3

De cincuenta (50) temas que se tratan en el curso de contabilidad financiera, treinta y nueve (39) son requeridos por lo menos por 18.75% de los docentes, y a su vez son utilizados en tres o más asignaturas.

Se observa que los conceptos que son requeridos por todas las asignaturas son: La estructura financiera de la empresa y los estados financieros clasificados, seguido de la elaboración del estado de resultados, en tercer lugar, el objetivo financiero, el balance general, la ecuación contable, el manejo de los ajustes, la interpretación de los estados financieros y el concepto de inflación y sus efectos en los estados financieros. Podemos observar que éstos son los conceptos básicos en que se basa un curso de contabilidad, lo cual representa el 70% de las materias del área contable financiera.

Al analizar los conceptos que son menos requeridos por los docentes y que han sido incluidos en una o dos asignaturas se descubrió que son conceptos que se centran más en el registro contable:

Tabla 3
Temas solicitados y requeridos en dos o menos asignaturas

Contenido solicitado por los docentes	% De docentes que seleccionaron el concepto	N° de asignaturas que requieren el concepto
Elaboración de los balances de prueba	12,50%	2
Asientos de cierre	12,50%	2
Contabilización fletes, devoluciones y rebajas y descuentos por los dos sistemas de inventarios	12,50%	2
Manejo de entradas y desembolsos de dinero	12,50%	2
Provisión para deudas malas. Contabilización	12,50%	2
Contabilización de los asientos de ajustes	6,25%	1
Historia de la contabilidad	6,25%	1
Registros contables para la causación y pago de los impuestos a la renta de capital	6,25%	1
Conciliación bancaria	6,25%	1
Administración de caja menor	6,25%	1
Activos agotables; contabilización	6,25%	1

Esto permite detectar cuáles son los temas en los que mayor énfasis se debe hacer para que el estudiante no tenga dificultades en cursos posteriores, y así

racionalizar el tiempo enfatizando en conceptos que son importantes para el desempeño futuro de los estudiantes en cursos superiores.

NIVEL DE APROPIACIÓN DE LOS CONCEPTOS REQUERIDOS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

Después de haber identificado los requerimientos de los docentes por asignatura, se determinó el nivel de apropiación de los conceptos requeridos por parte de los estudiantes. Para esto se tomaron dos puntos de vista: la opinión de los profesores y el resultado de la prueba aplicada a los estudiantes.

Se identificó el porcentaje de los docentes que expresaron que el ítem respectivo "**Sí**" presenta deficiencia, además en qué grado consideraban que existía esta deficiencia. Los resultados se ordenaron de mayor a menor, los cuales se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 4
Contenido solicitado por los docentes

Contenido solicitado	Alto	Medio	Bajo	Sí (%)
Elaboración del estado de resultados	18,8	31,3	0,0	50,1
Estados financieros. Clasificación	25,0	12,5	6,3	43,8
Interrelación de los estados financieros	21,3	18,8	0,0	40,1
Elaboración del balance general	12,5	25,0	0,0	37,S
El concepto de inflación y sus efectos en los estados financieros	12,5	25,0	0,0	37,5
Acciones propias readquiridas. Clasificación y contabilización	18,8	12,5	0,0	31,3
Pasivos en moneda extranjera. Contabilización	18,8	0,0	12,5	31,3
Contabilización de reservas	6,3	25,0	0,0	31,3
Contabilización de revalorización del patrimonio	6,3	25,0	0,0	31,3
Contabilización del superávit por valorizaciones	6,3	25,0		31,3
Contabilización de pasivos de largo plazo: Bonos, papeles comerciales	0,0	18,8	12,5	31,3
La ecuación contable	0,0	6,3	25,0	31,3
Valorizaciones de los activos	6,9	18,8	0,0	25,7
Registros contables de los ingresos y gastos	18,8	0,0	6,3	25,1
Activos diferidos	6,3	18,8	0,0	25,1
Estructura financiera de la empresa	6,3	6,3	12,5	25,1
Objetivo básico financiero	0,0	6,3	18,8	25,1
Contabilización de la utilidad o pérdida del ejercicio y acumuladas	0,0	25,0	0,0	25,0
Pasivos de corto plazo: Financieros, proveedores, impuestos, laborales, otros. Contabilización.	0,0	12,5	12,5	25,0

Superávit de capital. clasificación y contabilización	6.3	12.5	0,0	18,8
Relación entre las transacciones económicas y la ecuación contable	12,5	6,3	0,0	18,8
Contabilización del impuesto al valor agregado (IVA) y retención en la fuente	6,3	12,5	0,0	18,8
Pasivos estimados y contingentes. Contabilización	6.3	0,0	12,5	18,8
Contabilización de las propiedades. Planta y equipo. Adquisiciones. Adiciones. Mejoras y reparaciones. Depreciación. Venta y permuta	0,0	18,8	0,0	18,8
Inversiones permanentes	6,3	6,3	0,0	12,6
Activos intangibles	6,3	6,3	0,0	12,6
Sistemas de inventario (periódico y perpetuo)	6,3	6,3	0,0	12,6
Reglamentación vigente de la contabilidad	6,3	6,3	0,0	12,6
Cuentas y documentos por cobrar a largo plazo	6,3	6,3	0,0	12,6
Manejo del concepto de ajuste	0,0	12,5		12,5
Administración de inventario	0,0	12,5	0,0	12,5
Elaboración del estado de cambio en el patrimonio	0,0	12,5	0,0	12,5
Métodos de valoración de inventarios (LIFO; FIFO Y PROMEDIO PONDERADO)	0,0	12,5	0,0	12,5
Contabilización de compras y ventas	6,3	0,0	0,0	6,3
Contabilización de cuentas por cobrar comerciales y no comerciales	6,3	0,0	0,0	6,3
Métodos de contabilización ajustada por efectos de la inflación	6,3	0,0	0,0	6,3
Cuentas de orden	6,3	0,0	0,0	6,3
Registros contables para la causación y pago de Dividendos	0,0	0,0	0,0	0,0
Principios de la contabilidad	0,0	0,0	0,0	0,0

Los ítems señalados como los más débiles fueron: La elaboración del estado de resultados, los estados financieros clasificados, la interpretación de los estados financieros, la elaboración del balance general, el concepto de inflación y sus efectos. Estos temas son los más requeridos en las asignaturas y los conceptos más importantes en el manejo contable; además, las deficiencias fueron catalogadas como altas. Los ítems principios contables y registro contable para la causación del pago de dividendos no fueron considerados por los docentes. Esto nos lleva a confirmar la hipótesis que plantean los docentes: "Los estudiantes no dominan los conceptos contables requeridos en los cursos superiores".

Los profesores expresan que las causas que pueden producir este resultado son varias, pero las más representativas son: los conceptos fundamentales no quedan claros, ya que se centran en el registro contable y lo asumen de una forma mecánica y la enseñanza de la contabilidad no se presenta bajo una visión integradora que permita al estudiante ver la relación y aplicación de

la contabilidad en los cursos futuros y la pueda contrastar con la realidad empresarial. Otra de las causas que mencionan se refiere a que los textos utilizados no son los más adecuados para los estudiantes del Programa de Administración de Empresas.

Los investigadores consideran que el modelo pedagógico tradicional, aquel en el cual la relación maestro-alumno es vertical, "magíster dixit", tiene mucha vigencia en las clases. Y aun en escenarios más avanzados, el método pedagógico se centra en la fijación, refuerzo y control de aprendizajes. Estos modelos son más memorísticos, y el papel del profesor es protagónico, y esto hace que los conceptos aprendidos se olviden rápidamente.

El espacio que se brinda al espíritu investigador del estudiante es muy reducido en esta asignatura. No es que copiando el modelo del desarrollismo pedagógico se pretenda que el alumno sea quien vaya construyendo su propio contenido, pero el ambiente del aula sí debe ser más abierto a la creación de experiencias que consoliden más los conceptos aprendidos.

Es muy probable que a la metodología de la enseñanza le haga falta una mayor contextualización, porque como lo advierte el modelo pedagógico social o enfoque sociocultural del aprendizaje: el desarrollo debe ser entendido dentro de un contexto social, cultural e histórico. Si la interacción social juega un rol básico en el desarrollo de la cognición, en los procesos de enseñanza de la contabilidad, como son la clase expositiva, los ejemplos, los casos, los talleres, los problemas que se plantean, los proyectos de investigación deben tener muy presente el contexto en el que se mueve el estudiante; quizás se conceptualiza demasiado de una manera abstracta, sin aterrizar lo suficiente los conceptos a la realidad del entorno; esto en la mayoría de los casos hace que el estudiante no se conecte con los temas tratados y, obviamente, una vez que se realiza la evaluación el estudiante olvida el concepto.

Tabla 5
Causas que generan deficiencias en la aplicación y manejo de la contabilidad

Causas	N°	%
• Los conceptos fundamentales que debe aprender el estudiante se diluyen en una maraña de asientos contables	12	75%
• En el proceso de enseñanza no se relaciona la asignatura con aquellas con las que tiene algún grado de pertinencia	11	69%
• El proceso de la enseñanza no conecta la asignatura con la realidad...	6	38%
• Los textos no son adecuados a la realidad de la carrera	6	38%
• El enfoque de la enseñanza no es adecuado a la realidad de la carrera...	4	25%
• Los contenidos no son adecuados	3	19%
• Se hace poco énfasis en el asiento contable y así el estudiante no tiene la oportunidad de profundizar en los conceptos	2	13%

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL EXAMEN APLICADO A LOS ESTUDIANTES

Los resultados del examen que se aplicó a los 103 estudiantes seleccionados proporcional al número de estudiantes matriculados en cada semestre del programa, son los siguientes:

Tabla 6
Resultados del examen aplicado a estudiantes

Nota	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0,6	2	1,94	1,94	1,94
0,7	1	0,97	0,97	2,91
0,9	1	0,97	0,97	3,88
1,1	3	2,91	2,91	6,80
1,3	3	2,91	2,91	9,71
1,5	4	3,88	3,88	13,59
1,7	4	3,88	3,88	17,48
1,9	5	4,85	4,85	22,33
2	6	5,83	5,83	28,16
2,2	6	5,83	5,83	33,98
2,4	10	9,71	9,71	43,69

2,6	5	4,85	4,85	48,54
2,8	11	10,68	10,68	59,22
3	10	9,71	9,71	68,93
3,1	10	9,71	9,71	78,64
3,3	9	8,74	8,74	87,38
3,5	6	5,83	5,83 .	93,20
3,7	4	3,88	3,88	97,09
3,9	2	1,94	1,94	99,03
4,4	1	0,97	0,97	100,00
Total	103	100	100	

El examen fue ganado sólo por el 40.78% de los estudiantes, el 28.16% obtuvo una asignación de dos o menos. Esto indica que los docentes tienen razón en afirmar que los estudiantes no tiene los conceptos claros en los cursos posteriores a contabilidad financiera.

En este diagnóstico se analizó individualmente cada tema y se determinó el porcentaje de estudiantes que respondieron bien.

Se conocen los requerimientos de los docentes, la clasificación de los temas de acuerdo a su utilización en los cursos posteriores, el grado de deficiencia y los resultados globales del examen; en esta parte se tomó cada ítem y se determinó el porcentaje de estudiantes que respondió correctamente, para compararlo con el porcentaje de docentes que opinan que ese ítem es bien manejado por los estudiantes. Se espera que si el docente opina que el estudiante tiene dominio del tema, un número representativo de estudiantes debe contestar bien las preguntas relacionadas con éste.

Tabla 7
Resultados del examen por concepto

Conceptos evaluados	% de estudiantes que respondieron bien	% profesores que opinan que el estudiante maneja el concepto
Registros contables para la causación y pago de dividendos	44,70%	100
Contabilización de compras y ventas	27,00%	93,7
Contabilización de cuentas por cobrar comerciales y no-comerciales	62,10%	93,7

Asientos de cierre	69,60%	93,7
Contabilización de los asientos de ajustes	78,20%	93,7
Métodos de contabilización ajustada por efectos de la inflación	79,20%	93,7
Elaboración de los balances de prueba	86 00%	93,7
Administración de inventario	42,30%	87,5
Activos agotables; contabilización	69,90%	87,5
Manejo del concepto de ajuste	78,20%	87,5
Sistemas de inventario (periódico y perpetuo)	27,00%	87,4
Activos intangibles	40,00%	87,4
Inversiones permanentes	59,20%	87,4
Cuentas y documentos por cobrar a largo plazo	59,20%	87,4
Superávit de capital, clasificación y contabilización	34,00%	81,2
Pasivos estimados y contingentes, contabilización	50,00%	81,2
Relación entre las transacciones económicas y la ecuación contable	66,00%	81,2
Contabilización de las propiedades, planta y quipo. Adquisiciones, adiciones, mejoras y reparaciones, depreciación, venta y permuta.	66,50%	81,2
Contabilización del impuesto al valor agregado (IVA) y retención en la fuente	70,90%	81,2
Pasivos de corto plazo: Financieros, proveedores, impuestos, laborales, otros, contabilización.	33,00%	75
Contabilización de utilidad o pérdida del ejercicio y acumuladas	42,00%	75
Activos diferidos	57,80%	74,9
Estructura financiera de la empresa	60,00%	74,9
Registros contables de los ingresos y gastos	74,30%	74,9
Valorizaciones de los activos	62,00%	74,3
Contabilización de pasivos de largo plazo: Bonos; papeles comerciales	42,00%	68,7
Contabilización de reservas	42,25%	68,7
Acciones propias readquiridas, clasificación y contabilización	50,17%	68,7
Contabilización de la revalorización del patrimonio	53,90%	68,7
Contabilización del superávit por valorizaciones	69,90%	68,7
Pasivos en moneda extranjera, contabilización	76,00%	68,7
La ecuación contable	79,00%	68,7
El concepto de inflación y sus efectos en los estados financieros	21,00%	62,5
Elaboración del balance general	55,00%	62,5
Interrelación de los estados financieros	51,00%	59,9
Estados financieros, clasificación	51,00%	56,2
Elaboración del estado de resultados	32,00%	49,9

El porcentaje de aciertos entre la opinión de los docentes y la respuesta de los estudiantes es bajo, por ejemplo: en el registro contable para la causación y pago de dividendos, el 100% de los docentes opinó que están bien; en el examen sólo el 45% contestó bien. En la contabilización de compras y ventas, el 94% los evaluó bien, y el resultado real en los estudiantes fue de 27%. En otros ítems, como el manejo del concepto de ajuste, métodos de contabilización ajustada por efectos de la inflación, contabilización del superávit de valorización, la opinión del docente y el resultado del examen son congruentes.

En los aspectos en los que se presenta menor divergencia respecto a la opinión de los docentes son: Contabilización del impuesto al valor agregado (IVA) y retención en la fuente, Manejo del concepto de ajustes, Interrelación de los estados financieros, Elaboración de los balances de prueba, elaboración del balance general, Estados financieros, clasificación, Registros contables de los ingresos y gastos.

También es de resaltar que aquellos ítems en los que el estudiante está bien no son los más requeridos en los cursos superiores; por ejemplo, la elaboración del balance de prueba sólo lo requieren el 12.5% de los docentes, en dos asignaturas, en cambio, la estructura financiera, que es requerida por el 94% de los docentes, diez asignaturas, es decir, en todas, el 60% de los estudiantes respondieron bien y el 75% de los profesores opinó que los estudiantes manejan el concepto, pero en la elaboración del estado de resultado, el segundo concepto más solicitado (81 %) y manejado en nueve asignaturas, el 32% de los estudiantes contestaron bien y el 50% de los profesores consideran que manejan el concepto.

CONCLUSIONES

Las siguientes son las conclusiones del trabajo realizado con docentes y estudiantes:

- La contabilidad es necesaria en gran medida para el desarrollo de los cursos de las áreas contable y financiera.

- De los cincuenta temas que se incluyen en el curso, el 78% de ellos son requeridos en tres o más asignaturas, que equivalen al 70% de las asignaturas del área contable financiera.

- En la mayoría de los conceptos, por lo menos tres o más docentes expresaron que los estudiantes presentaban debilidad en una alto, medio o bajo grado.

- La mayoría de los docentes opinan que las deficiencias de los estudiantes es producto de una metodología centrada en los asientos contables, o puede ser la falta de relación de la contabilidad con las asignaturas superiores que le permitirá al estudiante visualizar la aplicación de la contabilidad en su proceso de formación y con la realidad; en fin, posiblemente en los cursos de contabilidad se hace mayor énfasis en temas que en cursos posteriores no son tan requeridos y se pueden dejar de lado conceptos básicos. Esto puede deberse a desconocimiento de las necesidades de los cursos posteriores o por ceñirse a un texto específico y no a los requerimientos del programa.

- Sólo el 40.78% de los estudiantes que se sometieron a un examen de prueba en esta investigación lo ganaron, lo cual permite afirmar que la afirmación de los docentes es significativa.

- La correlación entre la opinión de los docentes y los resultados del examen analizados por conceptos no es muy alta; también se observa que los temas que el estudiante domina bien no son los más requeridos.

- Es indispensable mantener un diálogo permanente con todas las asignaturas que tienen a contabilidad como insumo para tener actualizado el inventario de necesidades de ellas en cuanto a temas y metodologías, porque es muy elocuente que no haya correlación significativa entre los temas en los que el estudiante manifiesta un buen dominio.

- En el proceso de enseñanza aprendizaje de la contabilidad se debe mantener claro el concepto de que todos los temas deben estar contextualizados, para que el estudiante siempre vea la aplicabilidad del tema en la vida real.

- Es importante que los docentes de esta asignatura no sólo sean expertos en el concepto sino que sean verdaderos maestros en la didáctica propia que exige la dinámica de esta asignatura.

- Es importante hacer énfasis en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza. El aprendizaje es más fácil a través de acciones que a través de un lenguaje abstracto.

- Es importante relevar la relación docente-estudiante como una construcción conjunta de conocimientos a través del diálogo. Esto implica problematizar saberes y abrir los conceptos a la discusión.

- Se debe incentivar el espíritu investigativo del estudiante, no importa lo sencillo que sea el espacio y/o la temática que se vaya a investigar, cuanto más sencillo quizás es mejor.

- Es crucial en el aprendizaje sistematizar el conocimiento a partir de actividades realizadas.

- La clase expositiva es importante porque contabilidad no es solamente un conjunto de técnicas, sino que es necesario explicar conceptos, teorías, y además es a través de ella como se pueden socializar y formalizar los conocimientos adquiridos en las múltiples actividades.

- Se requiere realizar una revisión de las metodología s y del proceso de enseñanza-aprendizaje que se aplican en los cursos de contabilidad para los programas que tienen que ver con empresa en la División de Ciencias Administrativas de la Fundación Universidad del Norte.

- Los investigadores creen que los modelos pedagógicos tradicional, transmisionista conductista, que sin duda aún tienen mucho asidero en los procesos de enseñanza, deben darles paso a modelos más acordes con las características de la contabilidad, en los que se privilegie más el aprendizaje que la enseñanza, se tenga un conocimiento más individualizado de los alumnos y el contexto esté tan presente que el estudiante relacione con facilidad sus clases con la realidad de las empresas.

- Como resultado de este trabajo de investigación y de las reflexiones a que han tenido lugar, los investigadores han proyectado la elaboración de un texto en el cual la metodología de enseñanza esté acorde con las necesidades de los programas de la División de Ciencias Administrativas que tengan que ver con el concepto empresa.

REFERENCIAS

Blazer, W & Matiessich. R: Formalizing the basis of Accounting. En *Poznan Studies in the sciences and the humanities,* N° 75.

Briggs, L.J. (1973b): *Manual para el diseño de la instrucción,* Guadalupe, Buenos Aires. (Edición original: *Handbook of prodecures for the design of instruction,* Pittsburgh, Filadelfia, American Institute for Research, 1970.

Cañibano, L. (1979): *Teoría actual de la Contabilidad* (2ª ed.), Madrid, Ediciones ICE.

Cawthron, E.R. & Rowell, J.A. (1978): Epistemology and Science Education, *Studies in Science Education,* Vol. 5.

Cagné, RM. (1962): The adquisition of Knowledge, *Prychological Review,* Vol. 69 (4).

—— (1985): *The conditions of learning and Theory of Instruction* (4ª ed.), Japón, Holt Saunders International Editions.

Caldevilla, M.A. (1988, 10 de mayo): "Sobre los conceptos de las 'Competencias claves' y 'Movilidad'". http://www.geocities.com/Athens / Stage / 8715 /key-comp03.html

Compte, A.: *Discurso sobre el espíritu positivo* (3ª ed.). Traducción y prólogo de Julián Marías. Madrid, Alianza.

—— *Catéchisme Positiviste o soumere exposition de la religión universelle,* Paris, Librairie Gardier.

Cuadrado, A. & Valmayor López, L. (1999): *Metodología de la Investigadón Contable,* Madrid, McGraw-Hill.

De Guzmán, O.M.: Tendencias Innovadoras en educación Matemática. Universidad Complutense de Madrid. www.mat.ucm.es/deptos/am/guzman/ tendencia/ensen.htm.

Díaz - Bariga Arcero, F. & Hernández Rojas, G. (1999): *Estrategias para un Aprendizaje Significativo* (2ª ed.), MacGraw-Hill.

Díaz Domínguez, T. (2004): *Pedagogía y Didáctica de la educadón Superior.* Colección Autores esumer. Medellín.

Finley, F. N (1983): Science Process, *Journal of Research in Science Teaching,* Vol. *20(1): 45-57.*

Flores Ochoa, R. (1994): *Hacia una pedagogía del conocimiento* (p. 153-167), Bogotá, McGraw-Hill.

González Isaza, R. (2001): *Manual de Contabilidad,* Norma.

Gutiérrez, R. (1987): Psicología y aprendizaje de las Ciencias. El modelo de Ausubel, *Enseñanza de las Ciencias,* Vol. 5(2): 118-128.

Hargadón, B. & Múnera, A. (1998): *Principios de Contabilidad* (4ª ed.), Norma.

Jones, H.L. & Russel, J.M. (1979): Hierarchical learning *paradigm,Journal or Research in Science Teaching,* Vol. 6.

Kellet, NE., West, L.T.H. & Woodruf, C. (1977): Measures of meaningful learning of intellectual skills, *Research in Science Education,* Vol. 7.

Kim, M.R. & Francois, N: Artículo TL26: propuesta de Metodología de enseñanza y aprendizaje, Facultad de Ingeniería, Universidad de Buenos Aires.

Marquez Barrero, L. (2004): *Sicología de la Educación: una aproximación a su estudio.* Colección Autores ESUMER. Medellín.

Modelos pedagógicos y planificación: un poco de historia. http://www.educarchile.cl /modulos /noticias /constructor/detallenoticias.asp;ver=SI&XSL=articulo_docente&id noticia=12011&id canal menu=112

Piaget, J. (1972): *Psicología y pedagogía,* Barcelona, Ariel.

Mattessich, R. (1956, abril): Hacia una fundamentación general y axiomática de la ciencia contable, *Revista Técnica Económica,* N° 4.

Novak, J. (1982): *Teoría y práctica de la Educación,* Madrid, Alianza. (Edición original: *A theory of Education,* Ithaca, Comell University Press, 1977).

Otero, J. (1985): El aprendizaje de los conceptos científicos en los niveles medio y superior de la enseñanza, *Revista de Educación,* Vol. 278.

Pacioli, L. (1994): *De las cuentas y las escrituras,* Madrid, aeca.

Phillips, D.C & Kelly, M.E. (1975): A categorization scheme for principles of sequencing content, *Review of Education Research;Vol.* 45 (3).

Raven, R (1967-68): The development of the concept of momentum in Primary school Children, *Journal of Research in Science Teaching,* Vol. 5(3).

Resnik, J. (1983): Verrs une theorie cognitive de la didactique. En A. Giordan & J.L. Martinand (eds.), "Quels types de recherche pour rénover l'education en sciences experimentales?", 5ª *Jornadas Internacionales sobre la Educación Científica,* Chamonix.

Sinisterra V., G., Polanco, L.E. & Henao G.H. (2005): *Contabilidad: Sistema de Información para /as organizaciones* (5ª ed., p. 9), McGraw-Hill.

Soulsby, D. (1975): Gagné's hierarchical theory of learning: some conceptual *difficulties, Journal of Curr. Studies,* Vol. 7(2).

White, RT. (1974): A model for validation of learning hierarchies, *Journal of Research in Science Teaching,* Vol. 11(1).

White, RT. & Tisher, R.P. (1986): Research on Natural Sciences. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching,* Nueva York, AERA, MacMillan.

Copyright of Pensamiento & Gestión is the property of Fundacion Universidad del Norte and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.