

Diego Ramírez Tapias
Candy Chamorro González
Mario Rodelo Sehanes
Olga Vásquez Montoya
Mariela Velásquez Pérez
Sergio Bustos Sierra
Gabriel Garavito Robayo



ISBN (Libro versión digital): 978-958-8943-87-9

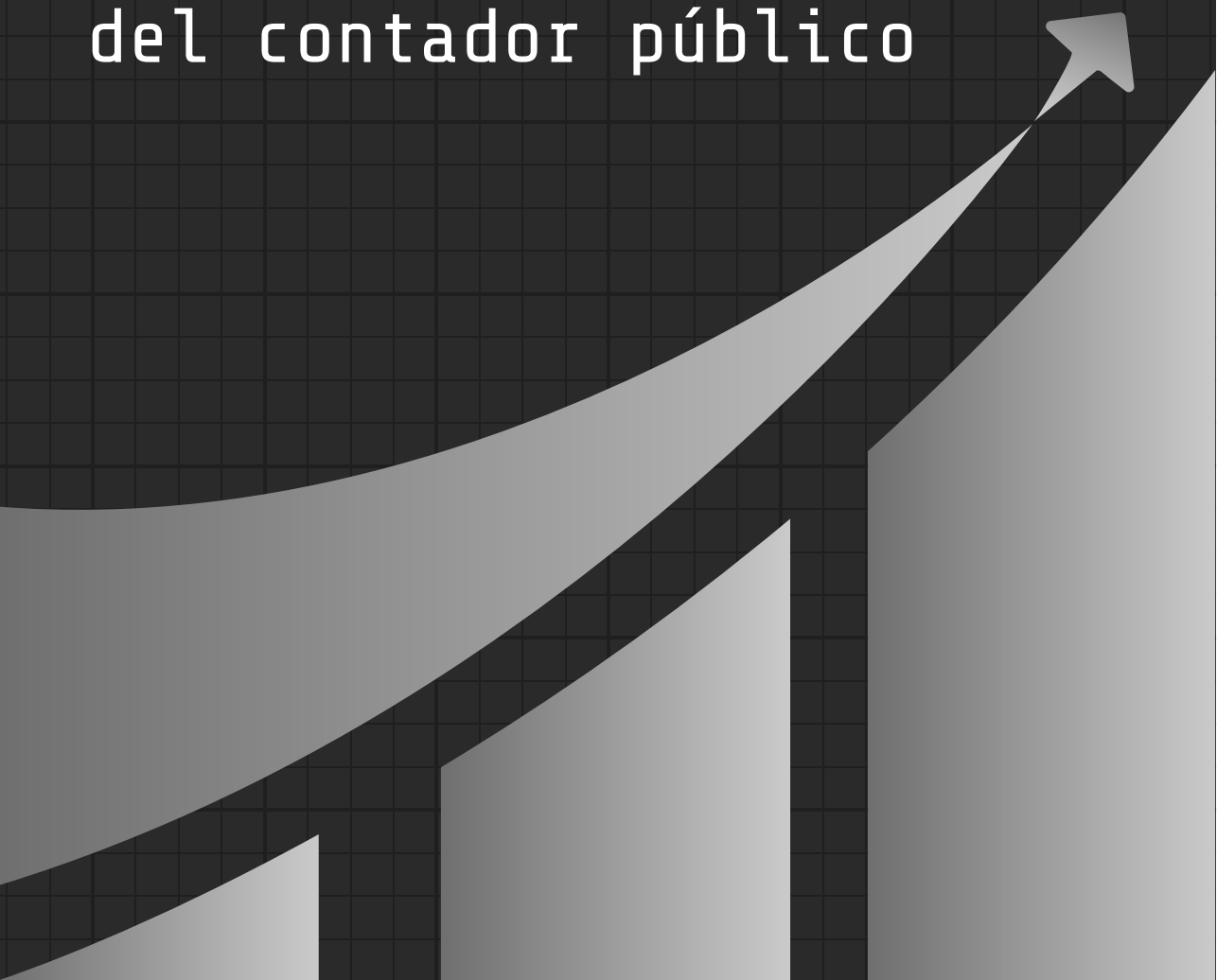
Técnicas didácticas aplicadas a la formación del contador público

UNIVERSIDAD CATÓLICA
LUISAMIGO

FONDO
Editorial
UNIVERSIDAD CATÓLICA
LUISAMIGO

Diego Ramírez Tapias
Candy Chamorro González
Mario Rodelo Sehanes
Olga Vásquez Montoya
Mariela Velásquez Pérez
Sergio Bustos Sierra
Gabriel Garavito Robayo

Técnicas didácticas aplicadas a la formación del contador público



Ramírez Tapias, Diego Alejandro, autor
Técnicas didácticas aplicadas a la formación del contador público / Diego Ramírez Tapias [y otros seis] -- Medellín :
Universidad Católica Luis Amigó, 2023.
1 recurso en línea : archivo de texto: PDF.

Incluye datos curriculares de los autores -- Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-8943-87-9

1. Contaduría pública - Enseñanza - Metodología 2. Contaduría pública como profesión I. Chamorro González, Candy,
autor II. Rodelo Sehuanes, Mario, autor III. Vásquez Montoya, Olga, autor IV. Velásquez Pérez, Mariela, autor V. Bustos Sierra,
Sergio Esteban, autor VI. Garavito Robayo, Gabriel David, autor

CDD: 657.0711 ed. 23

CO-BoBN– a1112501

© Universidad Católica Luis Amigó
ISBN (Versión digital): 978-958-8943-87-9
<https://doi.org/10.21501/9789588943879>

Fecha de edición: 16 de enero de 2023

Autores:

Diego Ramírez Tapias
Candy Chamorro González
Mario Rodelo Sehuanes
Olga Vásquez Montoya
Mariela Velásquez Pérez
Sergio Bustos Sierra
Gabriel Garavito Robayo

Jefe Fondo Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Asistente Editorial: Luisa Fernanda Córdoba Quintero

Diagramación y diseño: Arbey David Zuluaga Yarce

Corrección de estilo: Melissa Pérez Peláez

Editor:

Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó

Transversal 51A 67B 90. Medellín, Antioquia, Colombia
Tel: (604) 448 76 66
www.ucatolicaluismigó.edu.co – fondo.editorial@amigó.edu.co

Libro de divulgación

Esta obra ha sido evaluada por pares, aprobada por el Fondo Editorial de la Universidad Católica Luis Amigó y editada bajo procedimientos que garantizan su normalización. Cumple, además, con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario No. 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes).

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó. Así mismo, declaran la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

Para citar este libro siguiendo las indicaciones de la cuarta edición en español de APA:
Ramírez Tapias, D., Chamorro González, C., Rodelo Sehuanes, M., Vásquez Montoya, O., Velásquez Pérez, M., Bustos Sierra, S., & Garavito Robayo, G. (2023). *Técnicas didácticas aplicadas a la formación del contador público*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/681_Tecnicas_didacticas_aplicadas_a_la_formacion_del_contador_publico.pdf

Técnicas didácticas
aplicadas a la formación
del contador público



Índice general

Pág.

Introducción

Capítulo 1. Aproximación histórica y conceptual del término didáctica

1.1. Aproximación historicista de la didáctica	17
1.2. Aproximaciones conceptuales de la didáctica	19
1.3. Aplicabilidad sistémica en el acto educativo	22

Capítulo 2. Estrategias y técnicas didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje del profesional contable

2.1. Estrategias metodológicas	33
2.2. Motivación, saberes previos, estilos de aprendizaje, habilidades cognitivas y metacognitivas	34
2.3. Estrategias didácticas	36
2.3.1. <i>Trabajo colaborativo</i>	37
2.3.2. <i>Método de casos o estudio de casos</i>	38
2.3.3. <i>Aprendizaje basado en proyectos</i>	38
2.3.4. <i>Aprendizaje-Servicio AP-S</i>	40
2.3.5. <i>Aprendizaje basado en problemas</i>	42
2.3.6. <i>El aprendizaje basado en investigación</i>	43
2.3.7. <i>Aprendizaje basado en desafíos</i>	44
2.3.8. <i>Aprendizaje basado en prácticas externas</i>	46
2.4. Técnicas de aprendizaje	48

Capítulo 3. Técnicas didácticas utilizadas para la formación del contador público

3.1. La educación en las áreas contables	54
3.2. Las técnicas didácticas en la enseñanza de las áreas contables	57
3.3. La TDA del proyecto como respuesta a problemas en el acto de enseñanza-aprendizaje	58
3.4. La enseñanza de las NIIF y la técnica didáctica del proyecto	60

3.4.1. <i>Identificar la situación o problema</i>	61
3.4.2. <i>Describir el propósito del proyecto</i>	61
3.4.3. <i>Determinar los criterios de desempeño</i>	62
3.4.4. <i>Establecer los criterios de evaluación</i>	63
3.4.5. <i>Consideraciones finales para la preparación de la TDA</i>	64
3.5. La enseñanza en impuestos orientada a la comprensión de una realidad cambiante	65
3.6. Etapas e instrucciones para la aplicación de la TDA en la enseñanza	66
3.7. Apreciaciones para la aplicación de la TDA de simulación	67
3.8. El ABP en el estudio del procedimiento tributario	68
3.9. Las habilidades comunicativas, una asignatura pendiente en la formación del contador público	71
3.10. El juego de roles para el desarrollo de las competencias comunicativas en el área de procedimiento tributario	73
3.11. Otras TDA a la formación del contador público	75

Capítulo 4. Una alternativa pedagógica en educación contable: TDA

4.1. Conceptualizando las salidas de campo	81
4.2. La salida de campo antes, durante y después	87
4.3. Evaluando la salida de campo	90
4.3.1. <i>Sobre su efectividad</i>	92
4.3.2. <i>Algunos consejos prácticos</i>	93

Conclusiones

Referencias

Información de los autores

Índice de tablas

Tabla 1. Aproximaciones teóricas de la didáctica.....	20
Tabla 2. Preguntas fundamentales y elementos en el ámbito de la didáctica	26
Tabla 3. Características de la estrategia didáctica método de casos..	38
Tabla 4. Características de la estrategia didáctica aprendizaje basado en proyectos	39
Tabla 5. Características del aprendizaje servicio	41
Tabla 6. Características del aprendizaje basado en problemas	42
Tabla 7. Comparativo de estrategias didácticas	47
Tabla 8. Comparativo de técnicas de aprendizaje	51

Índice de figuras

Figura 1. Aproximación conceptual de la pedagogía	16
Figura 2. Teorías más importantes de la didáctica a lo largo del tiempo .	18
Figura 3. Ejes del proceso de enseñanza del acto educativo	19
Figura 4. Constelación interdisciplinar de la didáctica	21
Figura 5. Elementos significativos en el concepto de didáctica	21
Figura 6. Componentes estructurales de la didáctica	22
Figura 7. Relacionamiento de la (teoría) del aprendizaje y de la teoría de la enseñanza	23
Figura 8. Categorías de la didáctica	24
Figura 9. La didáctica en el campo de la pedagogía	26
Figura 10. Clasificación de la didáctica-general	27
Figura 11. Clasificación de la didáctica-específica	27
Figura 12. Mapa representativo del saber didáctico	28
Figura 13. Tri-acción del acto didáctico	28
Figura 14. Proceso configuracional de la relación enseñanza-aprendi- zaje	29
Figura 15. El proceso de enseñar	33
Figura 16. Componentes de la estrategia metodológica	34
Figura 17. Estrategias didácticas	37
Figura 18. Aprendizaje basado en proyectos	40
Figura 19. Aprendizaje-servicio	41
Figura 20. Ventajas aprendizaje basado en problemas	43
Figura 21. Aprendizaje basado en la investigación	44
Figura 22. Aprendizaje basado en desafíos	45
Figura 23. Técnica didáctica	53
Figura 24. Escenario de técnica didáctica	58
Figura 25. Técnica de simulación	76
Figura 26. Técnica juego de roles	77
Figura 27. Aprendizaje basado en problemas —ABP	78

Figura 28. Objetivo de utilizar la salida de campo.....	82
Figura 29. Criterios para escoger lugares en la salida de campo	84
Figura 30. Modelo de Aprendizaje Experiencial del Kolb	85

Introducción

La didáctica como aspecto elemental del proceso de enseñanza-aprendizaje en las distintas disciplinas y áreas del saber, siempre ha sido un asunto de suma importancia para quienes desde la docencia ejercen la labor del arte de enseñar, con la búsqueda no solo de forjar aspectos educativos y de conocimiento en el sujeto educado, sino también con la necesidad de recrear un mejor individuo para la actual sociedad.

Al hablar de educación contable y su profesionalización indiscutiblemente se debe decir que su avance ha estado ligado al aspecto sistemático de las organizaciones y de la economía, dado el entendimiento de la práctica contable en el actual sistema-mundo, donde la contabilidad es vista todavía, en mayor proporción, como una herramienta de instrumentalización de la información. Por tal razón, el profesional de la contabilidad debe ser un sujeto formado para tal disposición. Sin embargo, el acto de educar en contabilidad va más allá de la mera técnica instrumental, esta puede llegar a estadios del conocimiento multidisciplinar donde el profesional contable tenga el conocimiento y el pensamiento crítico de reflexionar sobre su papel y aporte en el contexto predeterminado.

En ese sentido, todo texto que pretenda aportar al desarrollo formativo del contador público deberá ser exaltado en los términos máximos de aportes teóricos y/o prácticos que pueda realizar a esta área del saber. La educación contable en Colombia ha tomado mucha importancia en términos académicos durante los últimos diez años; evidencia sustentada en el crecimiento del número de investigadores en esta área, de los espacios nacionales de socialización y de diálogos plurales que tienen como fin disertar sobre los aspectos relacionados con la formación del contador público, pero, sobre

todo, las investigaciones de carácter científico publicadas, siendo el tema curricular y los aspectos didácticos los objetos de estudio y de análisis de mayor preponderancia.

Así pues, se destaca la importancia que académicos, docentes y estudiantes le han dado al estudio de los aspectos curriculares y análisis del proceso de formación del contador público, haciendo que cada vez más existan aportes sustanciales sobre la materia en Colombia. Ejemplo en particular de lo anteriormente expuesto es la presente obra académica, cuyos autores presentan a partir de aproximaciones teóricas y experiencias en las labores docentes en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Católica Luis Amigó, las técnicas didácticas proyectadas y aplicadas en su arte de enseñar en contabilidad. Por consiguiente, el presente texto académico tiene la intención de generar debate entre la comunidad contable. Así pues, a continuación, se explica y se narra la estructura del texto, lo que permitirá entender la dinámica y la organización de los capítulos dentro del presente libro.

En este sentido, el primer acápite se centra en la aproximación histórica y conceptual de la didáctica. Esto, con el objetivo de esbozar una breve introducción contextual desde su historicidad, partiendo, en primera medida, de la estructura socioeducativa establecida desde la pedagogía, haciendo alusión a su necesaria interpretación del mundo para desarrollar las técnicas y métodos pertinentes para la enseñanza de un saber. En consecuencia, ilustrará cómo la didáctica llega a ser ese elemento interactivo e integrador necesario para aprender y cambiar realidades a lo largo del tiempo desde un área del saber, para este caso, desde los aspectos contables.

Así entonces, luego de una contextualización conceptual de la didáctica, nos detenemos en el capítulo dos, el cual busca determinar las estrategias y técnicas didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesional de la contaduría pública. Esta información es importante porque representa la acción reveladora sobre el desarrollo de las estrategias y técnicas didácticas usadas propiamente en el acto educativo del futuro profesional contable. Lo cual permitió realizar una transición específica hacia el proceso de enseñanza, tomando como base de desarrollo los elementos de estrategias metodológicas para la generación de conocimiento en el acto educativo.

En igual medida, resalta la importancia de elementos como la motivación docente, lo cual, para el campo contable, es quizá una de las fuentes más importantes para el desarrollo de un profesional integral, ya que puede permitir visionar en el futuro profesional algo más allá de la técnica y puede, a partir de lo aprendido o abstraído, construir sus propios saberes. Por último, presenta una serie de estrategias que se pueden utilizar en el proceso educativo del programa de contaduría pública a partir de la generalidad de conceptos aplicados desde la ciencia de la educación. Sin duda alguna, esto abre una puerta a la revisión conceptual y de aplicación en el campo contable.

Por tanto, el segundo texto sirve para afianzar la importancia del capítulo tres, enfocado en revelar las técnicas didácticas utilizadas para la formación del contador público. Estas técnicas son recreadas y basadas en la formación del sujeto como actor socio-histórico de una sociedad determinada, donde no solo debe representar sus intereses individuales, sino también los de una colectividad, promulgando a partir de los centros de educación superior un espacio de diálogos de saberes y retroalimentación continua de conocimiento en las aulas de clase. Sin lugar a dudas, los efectos causados a partir de la globalización generan tensiones sobre el devenir formativo del profesional de la contaduría pública y de sus competencias idóneas para enfrentar dichos retos y desafíos de este mundo. Esta mirada de la educación contable nos proporciona una visión de replantear los métodos didácticos usados a nivel de los últimos cambios genéricos de la sociedad y de la profesión en sí.

De igual manera, en este espacio se revelan las herramientas y técnicas usadas a partir de la labor docente, principalmente por medio de estrategias como la TDA (técnicas didácticas en la enseñanza) del proyecto para el caso de formación en NIIF (Normas Internacionales de Información Financiera), la simulación de casos en los aspectos tributarios y las TDA basada en los problemas y cambios de roles, para el caso de los procedimientos tributarios. Finalmente, el capítulo cuatro profundiza en otras técnicas didácticas a partir de la práctica pedagógica de la salida de campo, lo cual permitirá establecer profundizar en la importancia y en la utilización de nuevas herramientas y técnicas útiles en la formación del contador público.

En síntesis, esta obra, más allá de decantar elementos y técnicas aplicadas para el desarrollo funcional de la enseñanza de la contabilidad, vislumbra ser un aporte sustancial a la estructuración material de la didáctica; es decir, busca sistematizar y recrear en la comunidad académica y profe-

soral aspectos nodales para la profundización de la enseñanza de la contabilidad su aplicación en las distintas áreas del saber contable, y, sobre todo, cómo dichas técnicas didácticas aplicadas repercutirían en la fomentación de un sujeto contable capaz no solo de apropiarse del conocimiento técnico e instrumental, sino también de ser un interlocutor contable válido en sus realidades socio-históricas en el campo profesional, disciplinar y de territorio.

Sin lugar a dudas, las páginas plasmadas en este libro son una invitación a repensarnos desde los aspectos didácticos la enseñanza de la contabilidad, lo cual servirá como espacio de diálogos plurales y de retroalimentación académica para la potencialización de la formación contable en el país.

Mario Alberto Rodelo Sehuanes

Contador Público, investigador, estudiante de economía de la Universidad del Atlántico y de la Maestría (c) en Tributación de la Universidad Libre de Colombia.

Capítulo 1. Aproximación histórica y conceptual del término didáctica

Dentro del desarrollo de la formación integral del hombre, la didáctica es un saber disciplinar de técnicas instrumentales del proceso de enseñanza en la praxis educativa. Su importancia metodológica y de aplicación en el campo de la educación se establece como un elemento necesario para potencializar conocimientos por medio de la praxis pedagógica.

Antes de hablar y entrar en profundidad en las aproximaciones teórico-contextuales y su proceso de tensiones en el acto educativo, desde su historicidad, es necesario condensar unas primeras líneas que den luz a la importancia del proceso educativo como acto que genera transformación de la misma educación hacia la potencialización del ser.

En ese sentido, la biopraxis de los componentes de la educación junto con la acción pedagógica dentro del acto educativo, toman una relevancia en la configuración del proceso formativo del ser, funcionando como una relación intrínseca para el desarrollo educativo y, por ende, para el progreso de la sociedad. Es decir, es el margen para construir un nuevo horizonte que permita comprender a partir del componente educativo un contexto y transformarlo.

Así pues, la educación es una dinámica constante para el entendimiento de las relaciones de una sociedad preestablecida y de su campo de acción, particularizando su entendimiento. Zárate (2007) se refiere al proceso de aprender y conocer, y señala que la educación permite entender lo que sucede a nuestro alrededor de forma lógica y clara. Solo una persona educada tiene la capacidad de tomar decisiones prácticas y hacer los movimientos correctos en el momento adecuado (Rodelo & Castro, 2016; Sehanes & González, 2021).

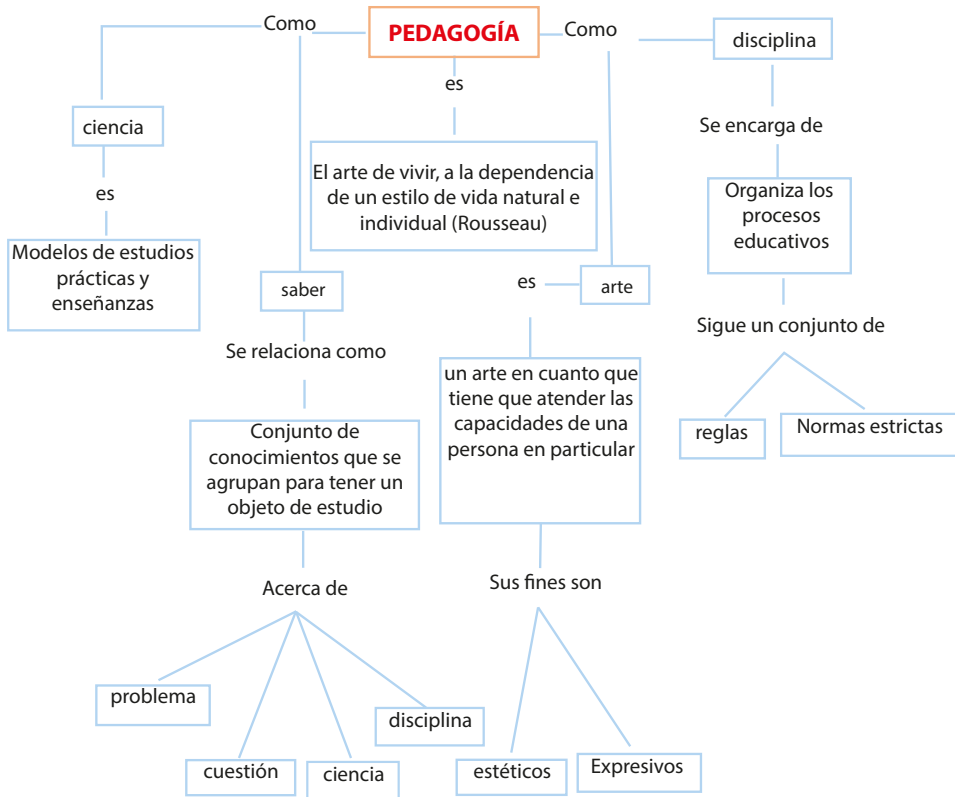
La educación no solo permite a las personas aprovechar al máximo su potencial y hacer algo productivo en el futuro próximo, sino que también desempeña un papel principal en la formación de un individuo para ser un mejor ciudadano responsable y un miembro activo de la sociedad. Una persona educada, con seguridad en sí misma y movimientos precisos, sabe cómo transformar el mundo. La educación proporciona la escalera para lograr el éxito en la vida y nos permite utilizar las habilidades y el calibre de una manera constructiva. Por lo tanto, es la principal responsabilidad de un individuo educarse y vivir.

De acuerdo con ello, en el acto educativo, la pedagogía es de carácter preponderante en la formación integral, es por eso que sus componentes y acción metodológica de técnicas de formación preestablecidas bajo la relación enseñanza y aprendizaje, conllevada desde un tipo de pedagogía, deben ser precisas y oportunas para alcanzar las metas educativas. Bien menciona Ortiz (2014) que la pedagogía es el término general que se ocupa de lo que hacen los instructores para influir en el aprendizaje de los demás. Se desarrolla a partir de una variedad de factores que incluyen teorías y evidencia de investigación, impulsores políticos, evidencia de la práctica, reflexión individual y grupal, experiencia y conocimientos del educador, expectativas y requisitos de la comunidad.

El concepto de pedagogía se considera un fenómeno complicado que comprende una variedad de prácticas sustentadas en los principios que se adquieren por medio de la formación y como resultado de la experiencia profesional y la comprensión personal. En otras palabras, la experiencia profesional de los individuos y los conocimientos personales se consideran factores esenciales que se tienen en cuenta para comprender el significado y la importancia de la pedagogía.

La figura 1 revela que ese conjunto de saberes, teorías y prácticas es lo que comúnmente compone un modelo pedagógico, que, desde su operatividad y objetivo, el saber y la teoría pedagógica preestablecen de manera diferencial las técnicas de enseñanza que logren facilitar, a partir de cualquier teoría pedagógica, sus parámetros de aplicación en búsqueda de sus objetivos educativos.

Figura 1. Aproximación conceptual de la pedagogía



Nota: "Aproximación conceptual de la pedagogía", por Gómez Duque, S.F., Mapa Conceptual de Pedagogía 3. Recuperado de: <https://es.calameo.com/books/005885487829098728c9e>

En el marco del proceso de enseñanza, la revaluación conceptual y práctica en el acto educativo en la actual sociedad del conocimiento y de la información depende mucho de la teoría pedagógica determinada. Lo que conlleva a vislumbrar ese conjunto de métodos y técnicas de enseñanza que propone cada teoría pedagógica, que bajo el sentido común se denomina "didáctica".

El presente capítulo tiene como objetivo relacionar los elementos históricos que han configurado el concepto de didáctica bajo diferentes contextos. En particular, el documento demuestra el proceso integrador de la didáctica en el acto educativo como un elemento configurador de la formación integral del ser.

1.1. Aproximación historicista de la didáctica

A continuación se ilustrará cómo la didáctica llega a ser ese elemento interactivo e integrador necesario para aprender y cambiar realidades.

La didáctica como *corpus* teórico del sistema de aprendizaje surge a partir del desarrollo de las disciplinas. Desde la obra de Juan Amos Comenio, “la disciplina se constituye en el ámbito de organización de las reglas de método para hacer que la enseñanza sea eficaz, basada en el sensual-empirismo de Bacon y en el realismo pedagógico de Ratke” (como se cita en Davini, 1996, p. 45). Así mismo, la inclusión de la didáctica como disciplina en el campo de la educación corresponde a la tradición europea, básicamente Europa Central y mediterránea, donde el desarrollo mismo conllevó a la proclamación de un saber de transmisión de conocimiento, “el cual inicia con el nacimiento de la didáctica de la matemática y del lenguaje, acontecimiento que tiene lugar hacia finales de la década de los años sesenta del siglo anterior” (Zambrano, 2005, como se cita en Zambrano, 2019, p. 81).

Así pues, entiéndase que la didáctica es “una disciplina que estudia los procesos de transmisión y adquisición de los conocimientos relativos al campo específico de esta disciplina o de las ciencias vecinas con las cuales ella interactúa” (Vergnaud, 1985, como se cita en Zambrano, 2019, p. 81). Esto es lo que da origen en un tiempo más adelante a la selectividad epistémica, lo que se conoce como didáctica específica, dado que hasta el momento la discusión proyectada dentro de la ciencia giraba en torno a desarrollar una didáctica amplia y generalizada.

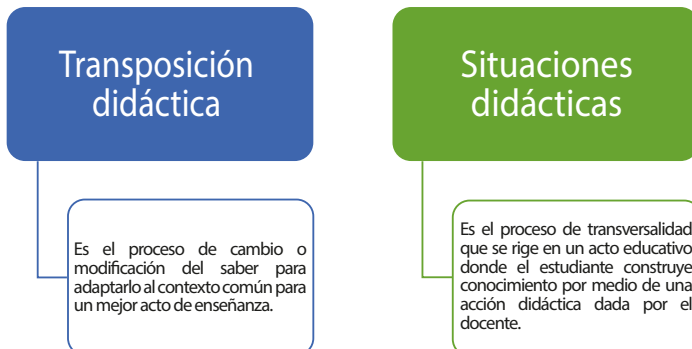
De modo que, se puede vislumbrar cómo desde el siglo anterior la proyección de elementos garantes para la transmisión de un saber propiamente dicho de alguna área con su respectiva realidad y contexto, termina siendo uno de los pilares más importantes en la teoría del aprendizaje y en la actual sociedad, el baluarte de la relación intrínseca del acto educativo y la relación del saber-docente-estudiante.

En este orden de ideas, la didáctica no solo es un proceso de prácticas adaptativas al proceso de enseñanza, sino que también es un espacio de diálogos de saberes que se sustenta a partir de una realidad objetiva; es decir, es un campo de investigación que explicaría, en lo sucesivo, los modos de aprendizaje, dado que esta debe buscar las mejores condiciones de aprendizaje del ser, muy a pesar de que la didáctica se encuentre en el terreno de la enseñanza (Zambrano, 2006). Es por eso que a la didáctica se le debe considerar como un campo multipluralista de forma lineal dentro de lo educativo, marcarla en un solo método delimitaría su objeto de acción.

El mismo desarrollo de las ciencias, pero sobre todo desde las ciencias humanas, coadyuvó a que la didáctica se consolide en un *corpus* epistémico en las ciencias de la educación, dada su interrelación sujeto-objeto y su grado de intercambio a partir de una disciplina o saber que debe ser transmitido. En ese sentido, la didáctica no surge necesariamente como un proceso técnico de la relación de enseñanza, sino que esta logra surgir a partir del desarrollo científico y moderno de la disciplina, sobrepasando varios estados de la ciencia, generando una línea histórica y marcando rutas hacia la adopción y aplicación del campo educativo; es decir, la consolidación de la relación con la forma de aprendizaje y de enseñanza óptima del saber.

Por último, Zambrano (2019) menciona que fue hacia 1980 cuando “se constituye el campo didáctico con la adopción de las dos teorías más importantes de la didáctica en el acto educativo: la trasposición didáctica y las situaciones didácticas” (p. 81). Consecuentemente, se reflexiona que las teorías más importantes de la didáctica se sitúan en las características de trasposición y situaciones en el acto educativo (ver figura 2).

Figura 2. Teorías más importantes de la didáctica a lo largo del tiempo



Por lo tanto, la didáctica desde los ojos de la historia siempre busca cómo preestablecer una triangulación óptima entre el sujeto-saber-objeto (docente-saber-estudiante); es decir, la didáctica termina siendo un pre establecimiento dialéctico (Zambrano, 2019) y constructivo entre estos tres ejes del acto educativo (ver figura 3).

Figura 3. Ejes del proceso de enseñanza del acto educativo



La figura precedente permite reconocer los aspectos fundantes del proceso de enseñanza que participan en la construcción del acto educativo en su doble extensión, como estructura y como proceso. En síntesis, la didáctica debe ser configurada como un elemento clave en la educación para implementar mecanismos de reflexión y de transformación, constituyéndose en un aspecto integrador entre la teoría y la práctica, buscando beneficiar la calidad educativa del alumno.

1.2. Aproximaciones conceptuales de la didáctica

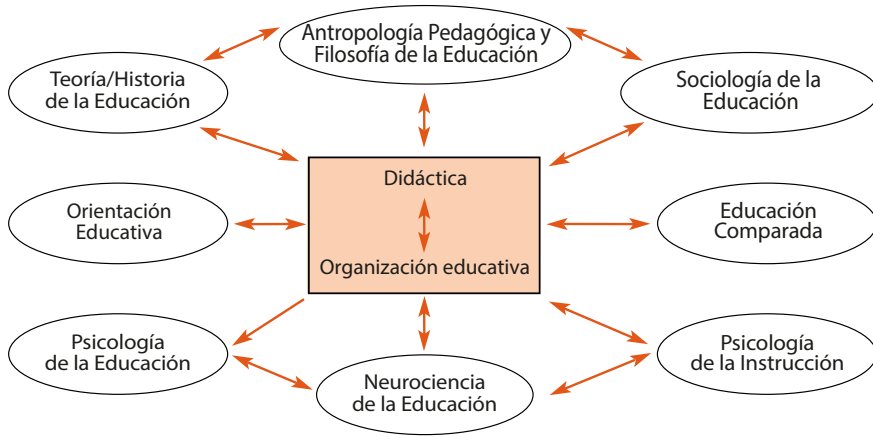
Si bien es cierto que desde el punto de vista historicista la didáctica no solo toma un valor importante más allá de la técnica, a continuación se presentan algunas conceptualizaciones nodales que nos darán una amplitud gradual en la actualidad (ver tabla 1).

Tabla 1. Aproximaciones teóricas de la didáctica

Aportes	Autores
La didáctica es un campo de conocimiento y de aplicación en el cual se integran fundamentos teóricos y prácticas en un entorno organizacional educativo. En resumen, la didáctica es la ciencia del aprender.	Ortiz (2014)
La didáctica se encarga de estudiar el génesis y la apropiación del saber mediante la formación y el aprendizaje educativo.	Zambrano (2005)
La didáctica se reconoce como una teoría práctica desde la teoría de la educación.	Camilloni (1994)
Es una herramienta universal que permite formar a todos. También es conocida como el arte de enseñar y aprender.	Amos (2012)
La didáctica se refiere al conjunto de procedimientos y normas orientadas a coordinar el aprendizaje de forma eficiente y adecuada.	Imideo Nerici, (1985)
La didáctica se configura como un elemento formativo que integra componentes tecnológicos para dirigir y guiar la acción de enseñar de una forma más exitosa.	Gimeno (1981)
Es un conglomerado de técnicas que permiten desarrollar aspectos de enseñanza; por ende es necesario recopilar con sentido práctico todas las conclusiones que se hallan en la ciencia de la educación.	Nerici (2007)
Se establece como un campo de conocimiento de diversas investigaciones y de propuestas teóricas y prácticas que se enfocan particularmente a los métodos de enseñanza y aprendizaje.	Zabalza (1990)
La didáctica es un área de la pedagogía que busca diseñar diferentes técnicas, herramientas y métodos que permitan una adquisición del conocimiento de manera progresiva en el estudiante.	Villalpando (1970)

Como se puede ver, existe una alta gama de conceptos y variables determinantes para la didáctica. Como lo dijimos anteriormente, la didáctica no puede ser marcada en un solo sentido, actualmente es un campo del saber que busca su identidad (Camilloni, 1994) y es coadyuvada por las distintas disciplinas y ciencias tomando un valor residual en cada una de ellas y su campo de solución (ver figura 4). Así mismo, Medina y Salvador (2009) afirman que “la didáctica requiere para su avance del desarrollo y fundamentación, un proceso de interdisciplinariedad complementaria para ampliar elementos del saber” (p. 1).

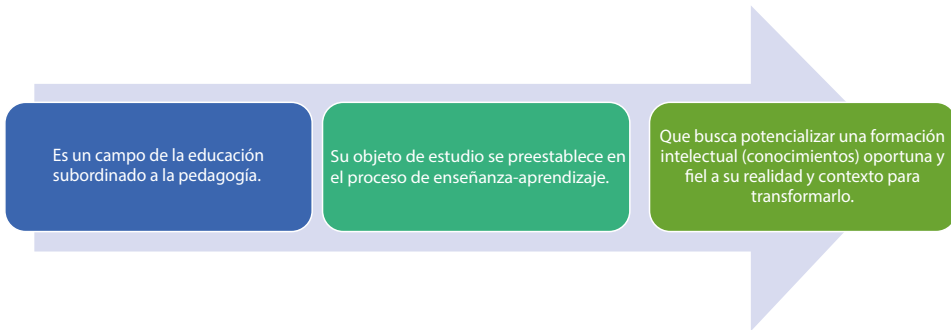
Figura 4. Constelación interdisciplinar de la didáctica



Nota: "Constelación interdisciplinar de la didáctica" por Medina, A., & Salvador, F. 2009. *Didáctica General*. Pearson.

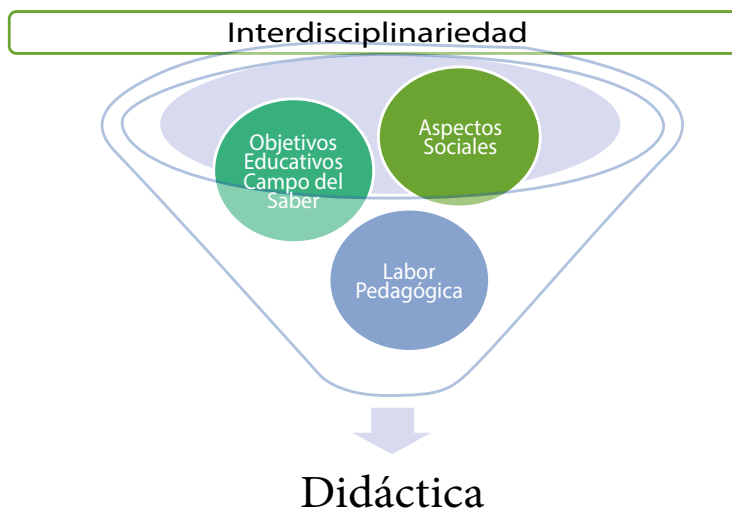
En ese sentido, el significado más aproximado que se podría realizar a la didáctica a partir de proceso reflexivo se consagra en el figura 5, especificando que la característica interdisciplinariedad se vincula en este análisis de concepto con el objetivo reconocer que en el proceso de formación deben primar las estrategias de mejoramiento educativo.

Figura 5. Elementos significativos en el concepto de didáctica



Así pues, la valoración didáctica en "función de su objetivo dentro del acto educativo es la de potencializar el conocimiento desde la perspectiva del mejoramiento continuo de la práctica pedagógica" (Ortiz, 2014, p. 79). A partir de las especificidades se reconocen los componentes estructurales de la didáctica que en la educación o el campo de acción permiten que se desarrolle, es decir, la didáctica se caracteriza por absorber saberes teóricos y conceptuales para su fin último (ver figura 6).

Figura 6. Componentes estructurales de la didáctica



1.3. Aplicabilidad sistémica en el acto educativo

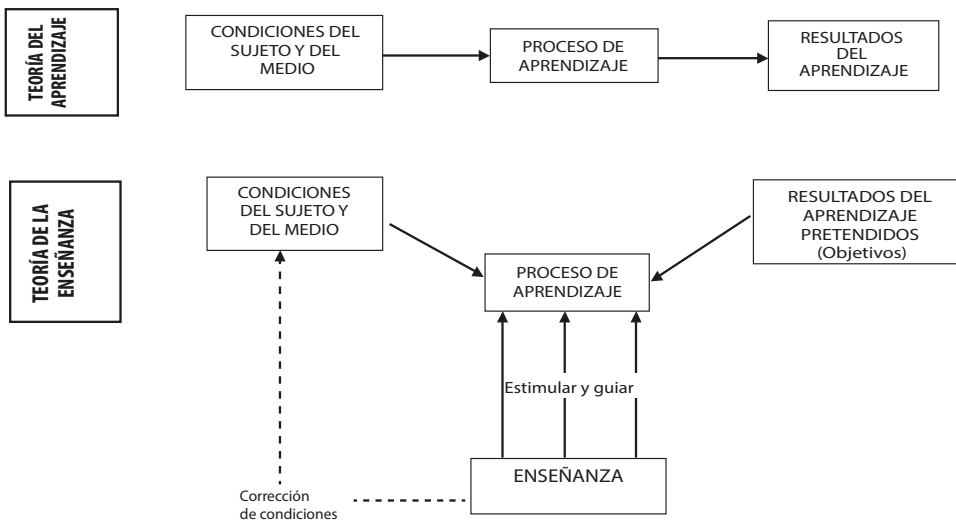
El baluarte de la educación se encuentra en la pedagogía, asunto de carácter progresivo para una sociedad, puesto que “la pedagogía estudia las leyes del proceso educativo, determina los fundamentos teóricos del contenido y de los métodos de la educación, de la instrucción y de la enseñanza” (Portuondo & Basulto, 2007, p. 1); es decir, es el proceso que logra configurar, a partir de su *corpus*, contenidos, lineamientos, técnicas y métodos usados en el acto educativo.

Dentro de las connotaciones de la pedagogía, más allá de su propio preestablecimiento educativo y científico en sí mismo, esta desarrolla un relacionamiento directo con las metodologías de enseñanzas, con el objetivo de vincular particularmente propósito educativo-forma de enseñanza, pues sin este relacionamiento no existe más que un simple acto de transmisión de conocimiento. Así pues, la enseñanza mantiene una importancia relativa en la educación, tal y como lo afirma Gimeno (1995):

La teoría de la enseñanza se concibe como una mera actividad práctica en la cual se proyectan múltiples consecuencias normativas procedentes de diversos campos científicos con una doble funcionalidad: Proporcionar un conocimiento científico de la enseñanza y servir de guía para intervenir en la acción científicamente. Tal intervención se podrá dar en un doble sentido, a su vez, facilitando el diseño de experiencias pedagógicas y permitiendo el análisis crítico de la práctica vigente para cambiarla. (p. 24)

Donde la articulación con métodos, formas y técnicas vinculadas directamente con la teoría del aprendizaje profundizan los aspectos educativos, es decir, “la enseñanza orienta el aprendizaje en orden a conseguir unas metas educativas determinadas” (Gimeno, 1995, p. 23). Por tanto, la figura 7 relaciona la teoría del aprendizaje y de la enseñanza en el proceso de formación.

Figura 7. Relacionamiento de la teoría del aprendizaje y de la teoría de la enseñanza



Nota: “Relacionamiento de la (teoría) del aprendizaje y de la teoría de la enseñanza” por Gimeno, J. 1995. La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza. En A. Pérez & J. Almaráz, (Comps), *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* (pp. 54-70). Fondo de Cultura Económica.

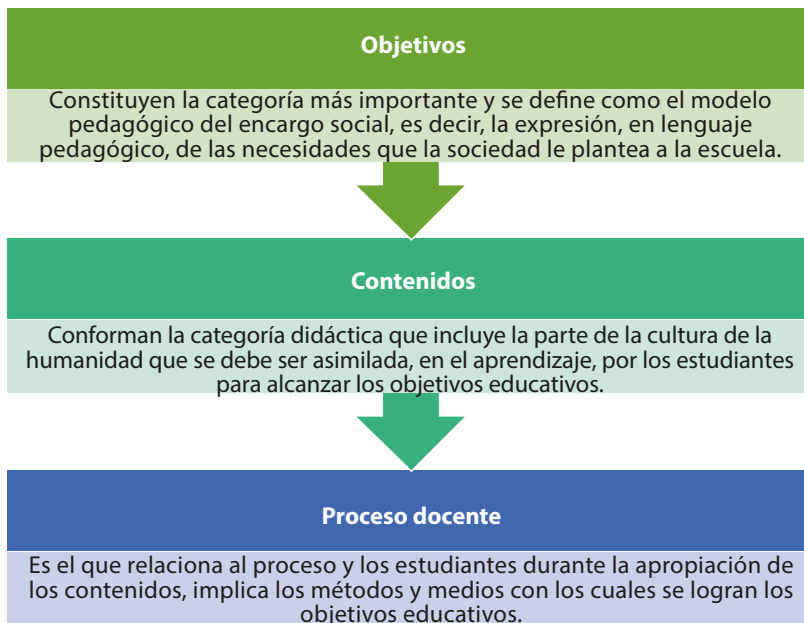
En este sentido, el proceso de enseñanza “despierta nuevas técnicas, estrategias didácticas, métodos u ordenaciones particulares de elementos dinámicos, que permiten guiar de una forma particular el proceso de aprendizaje” (Gimeno, 1995, p. 28).

Logrando así que la enseñanza se convierta en algo más que una simple práctica y logre consolidarse como “una práctica social, en una actividad intencional que responde a necesidades y determinaciones que están más allá de los deseos individuales de sus protagonistas” (Granata et al., 2000, p. 4).

En ese sentido, la acción didáctica toma importancia para la estimulación del aprendizaje, pero sobre todo proyecta en el proceso de enseñanza una serie de categorías que la componen y ayudan a un fin último. Es por ello que, la didáctica como acción de ser permite mejorar las técnicas y métodos de enseñanza (Granata et al., 2000).

Dentro de las categorías anteriormente mencionadas se encuentran: los objetivos, los contenidos y el proceso en sí mismo. Lo anterior es lo que Portuondo y Basulto (2007) catalogan como las categorías de la didáctica (ver figura 8).

Figura 8. *Categorías de la didáctica*



Estos mismos autores, Portuondo y Basulto (2007), también prestablecen las siguientes leyes de la didáctica: I. la ley de la relación entre el educador y el estudiante, II. la ley entre la instrucción y la educación, y, finalmente, III. la ley de objetivo, estructura, información y método para la enseñanza y aprendizaje.

A raíz de ello surgen algunos principios elementales de la didáctica, este último sustentado en lo referenciado por Lothar Klinberg, pedagogo alemán, quien argumenta que los principios didácticos son postulados generales sobre la estructura del contenido. Entre estos principios Portuondo y Basulto (2007) destacan:

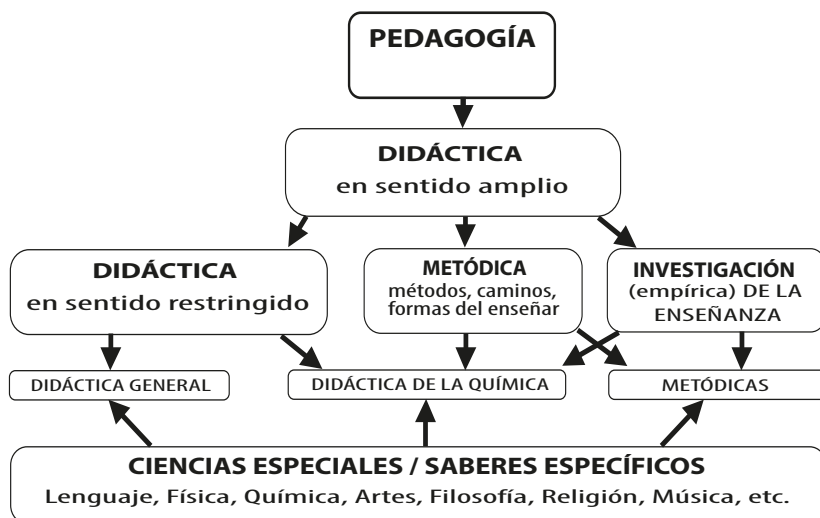
- » **Principio del carácter científico:** significa que el contenido docente debe encontrarse en completa correspondencia con lo más avanzado de la ciencia contemporánea.
- » **Principio de la vinculación de la teoría con la práctica:** la base de este principio es la idea de que el conocimiento no solo debe explicar el mundo, sino, señalar las vías de su transformación.
- » **Principios de asequibilidad:** este principio exige que la enseñanza sea comprensible y posible, de acuerdo con las características individuales de los estudiantes. (p. 8)

Por lo tanto, se logra ver que la didáctica como rama de la pedagogía es una respuesta de la educación al quehacer diario a una sociedad dada en un determinado tiempo. Por ende, la didáctica como parte de la educación y como campo de la pedagogía tiene como labor:

La formación dentro de un contexto determinado por medio de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje, a través del desarrollo de instrumentos teóricos-prácticos, que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante. (Carvajal, 2009, p. 4)

No obstante, Runge (2013) condensó el espacio de la didáctica en el campo de la pedagogía bajo la óptica general, química y metódica (ver figura 9).

Figura 9. *La didáctica en el campo de la pedagogía*



Nota: “La didáctica en el campo de la pedagogía” por Runge, A. 2013. Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario educativo*, 62, 201-24.

Por su parte, Mallart (2001) presenta y profundiza en el tránsito y contras-tación de la didáctica a partir del enfoque de la enseñanza y aprendizaje por medio de las preguntas evidenciadas en la tabla 2.

Tabla 2. Preguntas fundamentales y elementos en el ámbito de la didáctica

Enfoque de la Didáctica tradicional	Enfoque de la Didáctica moderna	Elementos del acto didáctico como acto de comunicación
- ¿A quién se enseña?	- ¿Quién aprende?	- Alumno
- ¿Quién enseña?	- ¿Con quién aprende el alumno?	- Maestro
- ¿Por qué se enseña?	- ¿Para qué aprende el alumno?	- Objetivos
- ¿Qué se enseña?	- ¿Qué aprende el alumno?	- Contenidos
- ¿Cómo se enseña?	- ¿Cómo aprende el alumno?	- Metodología
	- ¿Con qué material didáctico?	- Recursos didácticos
	- ¿Desde qué condiciones?	- Prerrequisitos
	- ¿En qué ambiente?	- Vida del aula
	- ¿Qué, cómo y por qué evaluar?	- Evaluación formativa

Nota: Didáctica: concepto, objeto y finalidades. por Mallart, J. 2001. En F. Sepúlveda & N. Rajadell (Coords.), *Didáctica general para Psicopedagogos* (pp. 25-60). UNED.

A partir de todo lo esbozado anteriormente, la acción didáctica también permite que a partir de su desglose particular se pueda realizar su fin dentro del acto educativo. Dentro de la didáctica existe una clasificación interna

sustentada en un campo de acción predeterminado o dependiente de ciertas variables que influyen en el proceso de formación, como lo puede ser el campo del saber a aplicar (ver figuras 10-11).

Figura 10. *Clasificación de la didáctica-general*

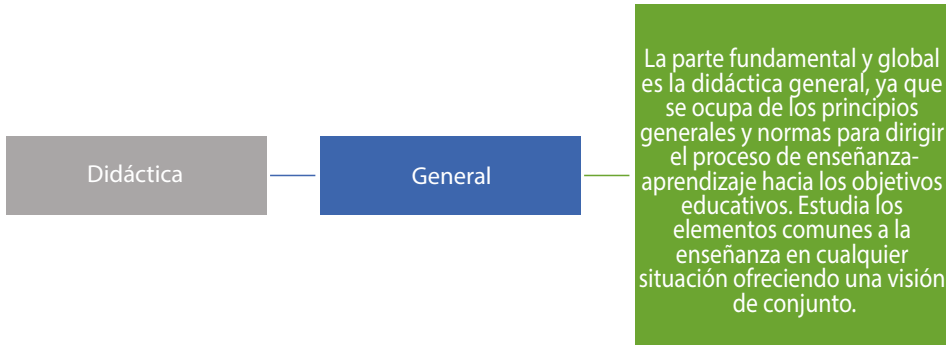
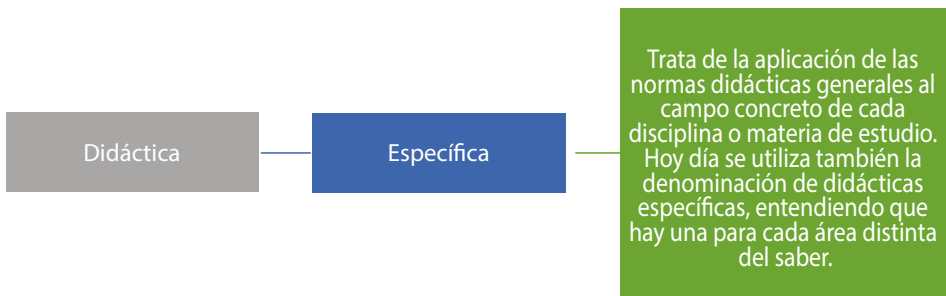
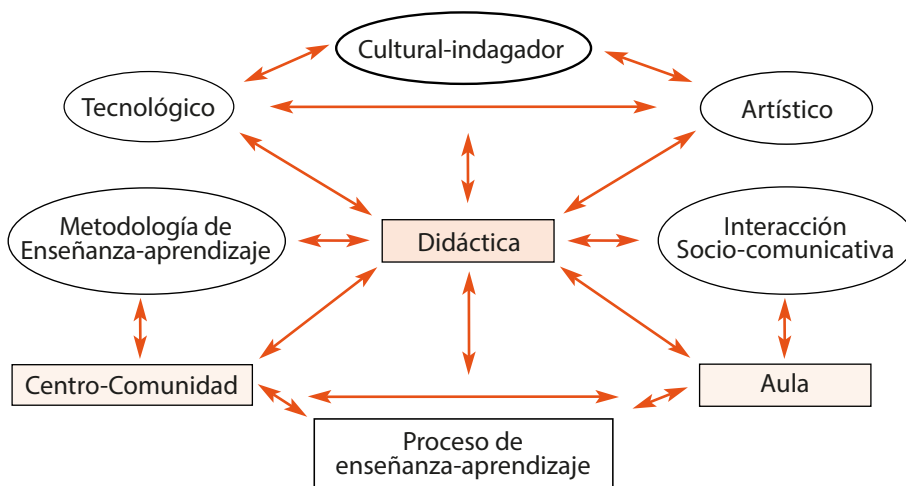


Figura 11. *Clasificación de la didáctica-específica*



Así pues, el saber didáctico juega un papel elemental en el sentido estricto de cualquier conocimiento científico, o bien sea por medio de aquellos conjuntos de técnicas y procedimientos instrumentales de la praxis pedagógica; pero, sobre todo, por su carácter reflexivo-comprensivo utilizado en el acto educativo por medio de la tri-acción, esto es, docente-saber-estudiante, permitiendo alcanzar una capacidad cognitiva relevante por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje (figura 12).

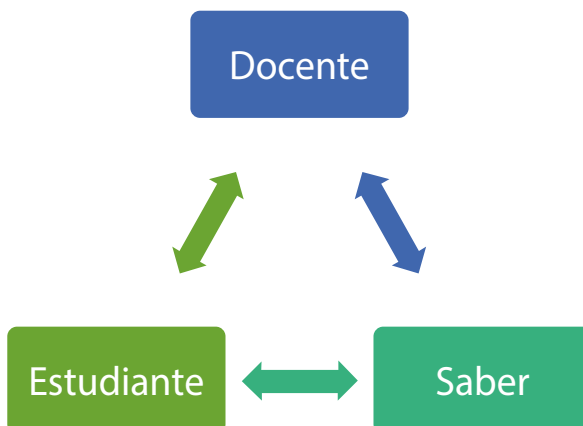
Figura 12. Mapa representativo del saber didáctico



Nota: "Mapa representativo del saber didáctico" por Medina, A., & Salvador, M. (Coords.). 2009. *Didáctica general*. Pearson Educación.

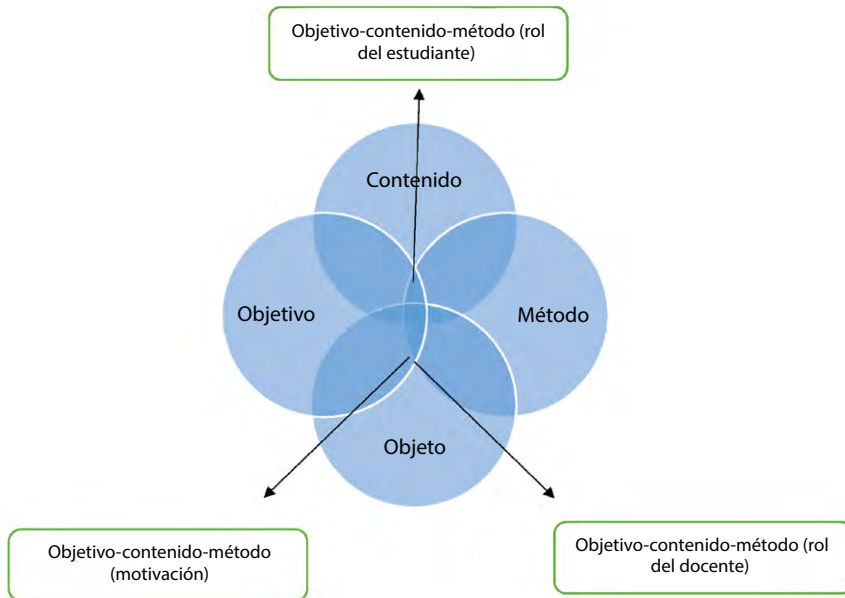
En ese sentido, Medina y Salvador (2009) relacionan los requerimientos didácticos expresados hasta aquí, los cuales le darán sentido particular a la praxis pedagógica del aula-comunidad. Luego de haber esbozado su desarrollo historicista-conceptual, de ver su interrelación educación-pedagogía y su objeto de estudio en el proceso de enseñanza, es necesario profundizar en la tri-acción (docente-saber- estudiante) esbozada en la figura 13.

Figura 13. Tri-acción del acto didáctico



No obstante, en la medida en que el acto didáctico es un proceso reflexivo y comprensivo, se desarrolla en doble vía. Así pues, la interacción estudiante-docente-saber es el eje principal del campo de acción de la didáctica como sistema de actuación dentro de la praxis educativa. Paralelamente, Ortiz (2014) determina que dentro de este proceso dialéctico, de enseñanza-aprendizaje, se observa una relación configuracional entre objeto-objetivo-contenido-método que ayuda a la formación integral del ser (ver figura 14).

Figura 14. *Proceso configuracional de la relación enseñanza-aprendizaje*



Nota: Currículo y Didáctica. por Ortiz, A. 2014. Edición de la U.

En resumen, los contenidos precedentes permiten dar cuenta de los elementos característicos e históricos que han permitido evolucionar el concepto de didáctica y la necesidad de investigar exhaustivamente las temáticas que vinculan la didáctica en el proceso de enseñanza. En particular, se concluye que la didáctica se ha venido integrando en diversas disciplinas con el objetivo comprender los procesos de enseñanza y generar calidad en las técnicas de formación. Por tanto, la disciplina contable no es ajena ante la implementación de nuevas didácticas que permitan interiorizar y ejecutar la variedad de teorías, tradiciones y herramientas que le son suministradas al estudiante contemporáneo.

De acuerdo con ello, el capítulo siguiente describe algunas estrategias y técnicas para el proceso de enseñanza en el aprendizaje contable, que a su vez son fundamentales en la formación desde un proceso social e interdisciplinario que absorbe diferentes fuentes del saber en búsqueda de precisar la mejor forma de transmitir el conocimiento y garantizar de manera óptima el proceso de aprendizaje y enseñanza del futuro profesional contable.

Capítulo 2. Estrategias y técnicas didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesional contable

Las estrategias y técnicas didácticas que se deben utilizar para lograr los objetivos de aprendizaje a lo largo del desarrollo de la formación del profesional de la contaduría pública son múltiples y determinan el conjunto de acciones que se tendrán en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este capítulo busca identificar las estrategias y técnicas didácticas que deben ser utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del programa de Contaduría Pública de la Universidad Católica Luis Amigó, resaltando la importancia que tiene la didáctica en el proceso de formación y teniendo en cuenta siempre los principios orientadores acerca del desarrollo y fortalecimiento de las competencias, el alcance de los aprendizajes multidisciplinarios relacionados con la profesión, en términos dinámicos, logrando de esta manera formar profesionales con capacidad de respuesta a las necesidades de un mundo cambiante.

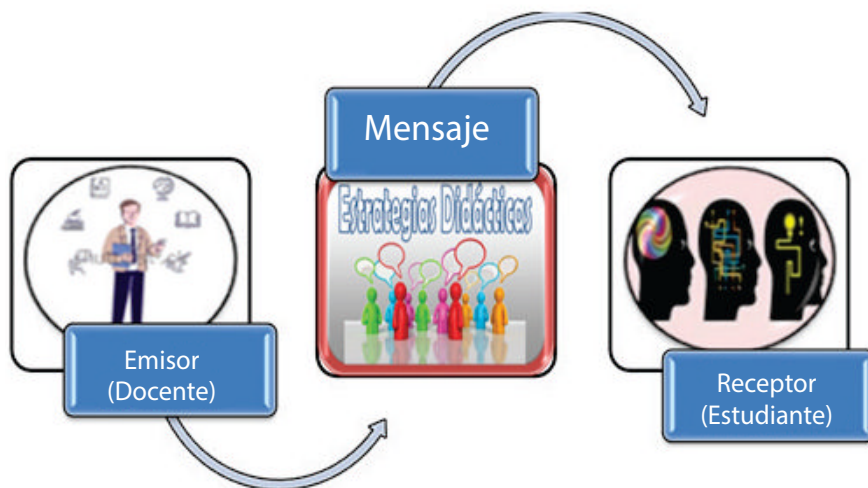
Partiendo de lo visto en el capítulo anterior, es importante recordar el significado de la palabra didáctica, ya que encierra la parte estructural del proceso de enseñanza aprendizaje.

Según Díaz (2016, como se cita en López-Gutiérrez et al., 2017), la didáctica es el “arte de enseñar o instruir, es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de incentivar y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje” (p. 129).

Enseñar implica generar una disrupción positiva frente a la generación de conocimiento, significa realizar actividades enriquecedoras que impacten tanto a los alumnos como a los profesores. Representa, además, la utilización de estrategias que consideren las necesidades y particularidades de cada estudiante. Enseñar significa preparar para la vida teniendo en cuenta la relación del estudiante consigo mismo, con la sociedad y con la naturaleza.

El arte de enseñar debe permitir que se establezca un enlace entre el docente y el estudiante, un canal de comunicación que logre involucrar las estrategias metodológicas y didácticas que se han de utilizar para que el receptor o estudiante comprenda, se apropie e interprete el mensaje que envía el emisor o docente. Así se aprecia en la figura 15.

Figura 15. El proceso de enseñar



Nota. Esta figura muestra la relación que se establece entre estudiante y docente a través de las diferentes estrategias didácticas.

2.1. Estrategias metodológicas

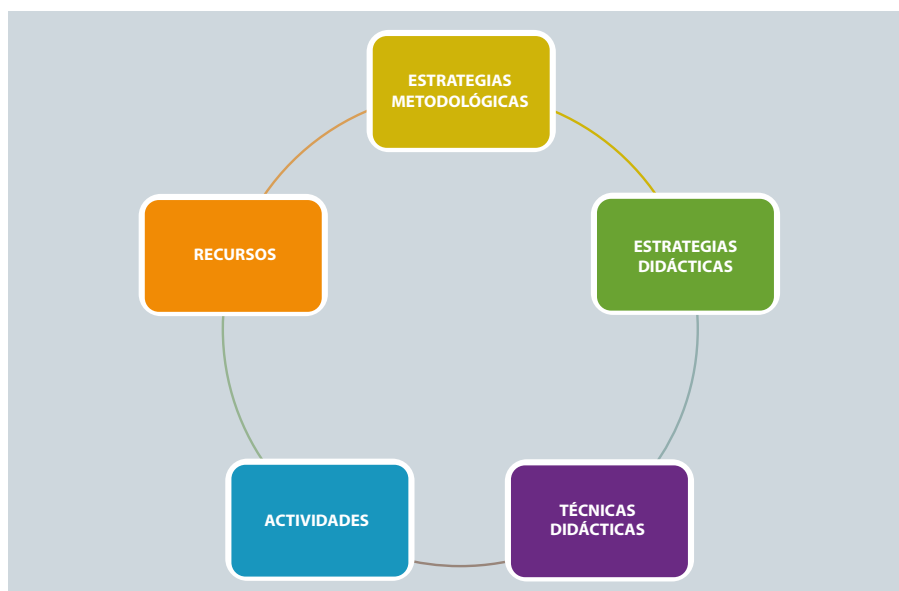
Enseñar debe considerar ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué se enseña? La respuesta a cada uno de estos interrogantes permite al docente contar con una guía, una carta de navegación, una estrategia que le ayuda a cumplir con los objetivos propuestos.

Autores como Nisbet y Shucksmith (2017), consideran que las estrategias metodológicas orientan al docente frente a las pautas, fundamentos y procedimientos para programar, implementar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Son estrategias metodológicas de enseñanza las que realiza un maestro, por ejemplo, con actividades grupales, individuales o de seguimiento, al indagar acerca de los saberes previos de sus estudiantes en una temática en particular mediante cuestionarios. Este tipo de análisis permite poner de manifiesto la forma en la cual orientará el curso. En este mismo contexto se presenta una estrategia metodológica de aprendizaje para el estudiante a

partir de las respuestas que dará al cuestionario, toda vez que le permitirán reconocer o reafirmar su conocimiento o confirmar qué le hace falta profundizar en el tema. En la figura 16 se pueden observar los componentes de la estrategia metodológica.

Figura 16. Componentes de la estrategia metodológica



2.2. Motivación, saberes previos, estilos de aprendizaje, habilidades cognitivas y metacognitivas

Antes de dar explicación de cada una de las estrategias didácticas, es preciso dedicar unas líneas a comprender por qué es importante la motivación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que si no se cuenta con ese motor es más complejo llevar a cabo la activación de la relación entre estudiante y docente.

La motivación debe estar acompañada de la necesidad del individuo por saber algo. Ese saber algo va de la mano del aprendizaje enlazado con su finalidad. Se aprende cuando existe la necesidad de aplicar lo aprendido porque representa utilidad para quien lo aprende. Otros elementos que acompañan la motivación son la responsabilidad, la autonomía, el autoaprendizaje, el desafío y el deseo, que deben nacer libre y espontáneamente de quien busca la solución a los interrogantes que el conocimiento demanda.

Además de la motivación, también es necesario contar con los saberes previos que, según Ausubel (2009), padre del aprendizaje significativo, son requeridos para afianzar los nuevos conocimientos en contraposición del aprendizaje memorístico y repetitivo, el cual adolece de retención y perdurabilidad si no tiene impacto cognitivo por medio de la experimentación y significación del mismo.

También se identifica con este pensamiento Doménech (2011) cuando dice que “las personas aprenden de modo significativo, cuando construyen sus propios saberes, partiendo de los conocimientos previos que estos poseen” (p. 150).

Un último, pero no menos importante, aspecto a destacar, corresponde a los estilos de aprendizaje que deben ser tenidos en cuenta para desarrollar una estrategia metodológica. Los estilos de aprendizaje juegan un papel preponderante a la hora de aprender, ya que involucran la forma en que se percibe, utiliza, interpreta y se representa la información. Este proceso se lleva a cabo por medio de los sentidos, el auditivo, el visual y el kinestésico —referido al tacto—, y su velocidad puede variar de un individuo a otro (Navarro, 2008).

Es por esta razón que el docente debe tener astucia para identificar los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes y utilizar aquellas estrategias que desarrollen habilidades cognitivas, es decir, las que le permiten al individuo prever consecuencias, evaluar situaciones y tomar decisiones a partir de experiencias pasadas. Estas habilidades tienen en cuenta el uso de la memoria, el desarrollo de la creatividad, la atención, la percepción, la abstracción, las cuales facilitan la aprehensión del conocimiento a partir de la recolección, análisis, comprensión, procesamiento y almacenamiento de la información para posteriormente utilizarla (Gento, 2012). También deben desarrollarse habilidades metacognitivas que permiten al estudiante realizar un autoanálisis de su desempeño, de su aprendizaje, de cuáles son sus

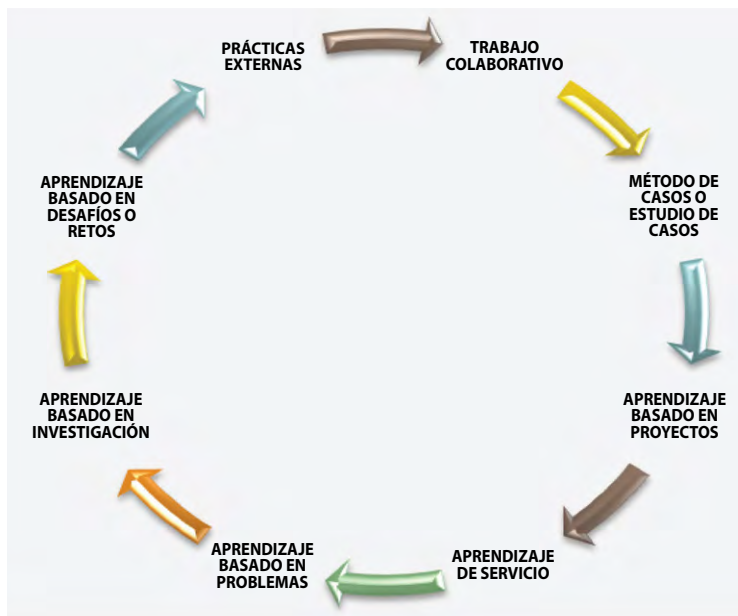
expectativas, sus dificultades, aciertos y desaciertos, cómo se percibe, qué lo impulsa en su proceso. Así lo expresa Tobón (2016): “la metacognición, es, sencillamente, mejorar de forma continua en nuestra actuación a partir de la reflexión. Si en la reflexión no se verifica el mejoramiento, eso no es metacognición” (p. 166).

2.3. Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas están encaminadas a obtener un resultado de formación a partir de acciones planificadas. Deben fundamentarse en un método o camino que permita al docente conocer las técnicas didácticas apropiadas para aplicar en el aula de manera presencial o virtual.

Díaz (1998, como se cita en Flores et al., 2017) considera que las estrategias didácticas son “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (p. 13). En la figura 18 se hace referencia a las estrategias didácticas que se abordarán en este capítulo. La búsqueda de las estrategias metodológicas y didácticas más apropiadas para llevarlas al aula de clase es una labor que debe realizar el educador. Estas deben conducir al desarrollo de competencias en sus educandos (Yagual, 2015), logrando de esta manera su mayor comprensión e interacción con el mundo y al mismo tiempo un aprendizaje significativo (ver figura 17).

Figura 17. Estrategias didácticas



Nota. Esta figura muestra las diferentes estrategias didácticas que pueden ser utilizadas en la formación del contador público.

2.3.1. Trabajo colaborativo

Para Maldonado (2007), el trabajo colaborativo representa aprender en conjunto, interrelacionarse, argumentar, razonar y discutir acerca de temas que implican dar solución a problemas que tienen cierto nivel de complejidad, logrando con ingenio, dedicación y determinación el cumplimiento de las metas propuestas.

El trabajo colaborativo permite a los estudiantes intercambiar ideas y experiencias con sus compañeros, desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico, la capacidad de escucha, habilidades para trabajar en equipo, discutir, debatir, tomar decisiones, intercambiar puntos de vista, logrando el desarrollo personal y social.

2.3.2. Método de casos o estudio de casos

El método de casos, conocido también como estudio de casos, surgió en la Escuela de Derecho de la Universidad de Harvard en 1914, con el fin de enseñar leyes a los estudiantes mediante casos de la vida real. Este método se caracteriza por propiciar en el estudiante el aprendizaje a partir de la búsqueda de soluciones a situaciones concretas, experiencias que se presentan en la cotidianidad. En este sentido, es muy importante el conocimiento previo del estudiante porque le permite analizar la situación propuesta y tomar decisiones bien fundamentadas (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2001). Sus características se observan en la tabla 3.

Tabla 3. Características de la estrategia didáctica método de casos

Características	Explicación
Promueve la participación de todos los estudiantes.	Se desarrolla en un ambiente colaborativo.
El estudiante aplica sus conocimientos a una situación real.	El pre conocimiento es importante para procesar nueva información.
Desarrolla la capacidad de escucha del estudiante.	Propicia la reflexión frente a las opiniones de otros.
El profesor hace las veces de moderador.	Debe motivar a la sana discusión.
Desarrolla la capacidad para buscar la solución a problemas.	Invita a la formulación de soluciones creativas grupales.

2.3.3. Aprendizaje basado en proyectos

Inicialmente, Trujillo (2016) considera que “una estrategia didáctica permite a los estudiantes adquirir conocimientos y desarrollar competencias mediante la elaboración de un proyecto que dé respuesta a problemas de la vida real” (p. 24). Entre tanto, este tipo de aprendizaje representa una gran oportunidad para poner en práctica enfoques pedagógicos centrados en el estudiante (Tovar, 2005).

En este tipo de estrategia educativa los estudiantes presentan un proyecto y el docente asume el papel de facilitador. En el proyecto se integran una serie de conocimientos adquiridos con anterioridad, de tal forma que sirvan de base para la ejecución del mismo.

Como estrategia permite retar a los estudiantes a convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje; así mismo, los motiva en forma permanente a realizar un aprendizaje significativo, con el liderazgo entregado por el docente en el proceso. En relación con lo anterior, se indican ciertas características esenciales de la estrategia didáctica de aprendizaje basado en proyectos, las cuales se pueden observar en la tabla 4.

Tabla 4. *Características de la estrategia didáctica aprendizaje basado en proyectos*

Permite al estudiante un acercamiento práctico al currículo de forma más integral y dinámica.
Fortalece la habilidad de trabajar en equipo.
El docente deberá señalar en la fase inicial cuáles son los resultados que se esperan del proyecto, marcar una línea u horizonte en el tiempo, de tal forma que se le pueda realizar seguimiento al avance del proyecto.
La comunicación entre todos los actores del proyecto debe ser fundamental y debe ser formalizada, de tal forma que se tenga una trazabilidad de los aspectos más importantes del proyecto.

El aprendizaje basado en proyectos es el inicio del cambio en el aprendizaje tradicional. La transformación se presenta con el rompimiento del paradigma del docente como centro vivencial del proceso enseñanza-aprendizaje y se convierte en un facilitador permanente y activo del mismo, de igual forma, el estudiante es el protagonista.

De acuerdo con lo anterior, las funciones principales están orientadas, en principio, por el docente, cuyo papel trasciende más allá de la entrega de contenidos curriculares, es una labor que requiere búsqueda de mayores fuentes de información, contribuir con su liderazgo positivo a la conformación de equipos de trabajo, dirigir y controlar el grado de avance del proyecto, pero también se encarga de evaluar los resultados.

Se espera que el estudiante asuma su participación por medio de la recolección de información requerida para el proyecto, que comunique en forma permanente sus avances y haga registros y análisis de la información. De igual manera, el estudiante también debe aprender a trabajar en equipo y apoyar la toma de decisiones frente a la articulación del proyecto y su debida estructuración de acuerdo con los lineamientos entregados por el docente.

Siguiendo a Vergara (2015), “en el ABP el docente renuncia a ser la única fuente de conocimiento y pasa a ser un gestor del aprendizaje de sus alumnos” (p. 35). El docente se convierte en un orientador hacia el uso de

todas aquellas fuentes de conocimiento; el estudiante logra su aprendizaje a través del hacer en forma permanente. Finalmente, la figura 18 recopila los elementos principales de la cultura del aprendizaje basado en proyectos.

Figura 18. *Aprendizaje basado en proyectos*



Nota: Creando una cultura de Aprendizaje Basado en Proyectos desde el primer día. por EDUforics. 2018. eduforics.com/es/creando-una-cultura-aprendizaje-basado-proyectos-desde-primer-dia/

2.3.4. *Aprendizaje-Servicio AP-S*

Una definición de aprendizaje-servicio es la que expone Mendía (2013): “el aprendizaje-servicio es un modelo educativo en clave de solidaridad. Promueve los valores cívicos y una cultura emprendedora, favoreciendo una participación ciudadana responsable en la atención a las necesidades de la comunidad” (p. 79).

Este tipo de estrategia de aprendizaje permite a los participantes intercambiar su conocimiento e interactuar con la comunidad, ya que se enfocan en cubrir necesidades reales, despertando su sentido de solidaridad (Rubio & Escofet, 2018).

Este tipo de aprendizaje se desarrolla fuera del tiempo académico y se articula con el aprendizaje de los contenidos de tipo curricular, convirtiéndose en una actividad evaluable. Consecuentemente, las características de este tipo de estrategia didáctica denominada “aprendizaje-servicio AP-S” se pueden observar en la tabla 5.

Tabla 5. Características del aprendizaje servicio

Forma el pensamiento crítico y reflexivo.
Los proyectos se planifican conjuntamente con el estudiante.
Participación activa del estudiante para detectar necesidades de la comunidad.
Fortalece el compromiso social porque se desarrollan competencias sociales.
Desarrolla destrezas laborales.
Se identifican las necesidades reales de un marco comunitario específico y se da paso a la elaboración de la propuesta de trabajo, de tal forma que se articule en debida forma lo pedagógico con la intención solidaria del servicio.
Se realizan clases magistrales con tutorías grupales.
Se obtiene satisfacción con el proyecto que se ha realizado.
Los estudiantes mejoran sus resultados académicos.

Este tipo de estrategia didáctica de aprendizaje logra obtener un impacto real y positivo en la sociedad o grupo específico con el cual se interactúa; además, permite relacionar los contenidos aprendidos en el aula con la vida real y cotidiana (ver figura 19).

Figura 19. Aprendizaje-servicio



Nota: Aprender realizando una actividad social “Guía básica para el diseño de proyectos de Aprendizaje-Servicio”. por Paredes, D. M. 2012. RES: Revista de Educación Social, (16).

2.3.5. Aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas debe generar contradicción, interés y motivación en el estudiante, para así encontrar la solución a situaciones problemáticas propias de su cotidianidad y de su entorno. La contradicción como tal impulsa a la búsqueda de soluciones, al análisis, a la reflexión, a la adquisición de nuevos conocimientos que permitirán la independencia mental y la respuesta a los interrogantes que se ha generado (Ortiz, 2014). Las características del aprendizaje basado en problemas se aprecian en la tabla 6.

Tabla 6. Características del aprendizaje basado en problemas

Características	Contextualización
Aprendizaje centrado en el estudiante.	Se hace responsable de su aprendizaje.
Grupos pequeños de estudiantes.	Permite afianzar el vínculo estudiante-tutor o facilitador.
El profesor es un facilitador o guía.	El profesor plantea preguntas para que los estudiantes busquen soluciones.
El estudiante aprende a partir de la experiencia.	El mundo real con sus problemas se convierte en la escuela.
Los problemas se convierten en estímulos para el aprendizaje.	El problema representa un desafío. Integra en sí mismo información de otras disciplinas.
Los problemas son vehículos para desarrollo de habilidades.	Las situaciones o problemas planteados al estudiante deben ser lo más cercano a la realidad.

De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje basado en problemas puede considerarse como una lucha interna en el pensamiento del estudiante, donde los conocimientos que posee no son suficientes para dar respuesta a los nuevos interrogantes que se ha planteado, lo que lo obliga a desarrollar destrezas para la búsqueda de soluciones. Se convierte entonces en un sujeto activo, constructor de su propio conocimiento en la medida en que va desarrollando la lógica propia de cada situación a la cual se enfrenta. Adicionalmente, la figura 20 demuestra las ventajas del aprendizaje basado en problemas.

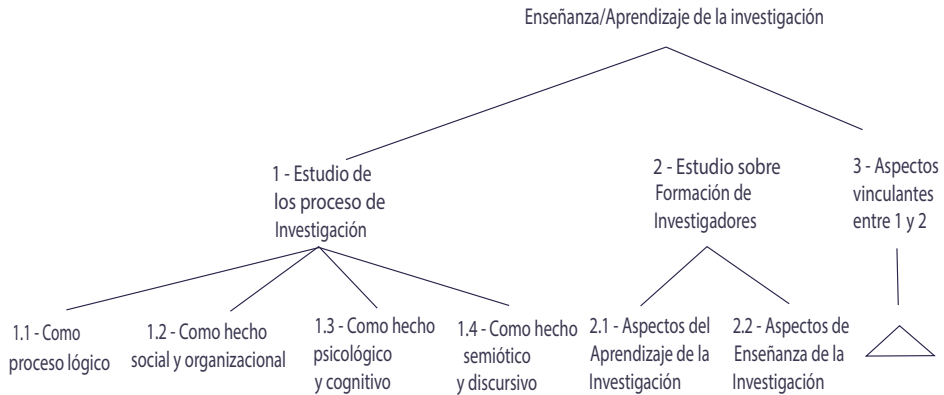
Figura 20. Ventajas aprendizaje basado en problemas



Nota: "Ventajas del aprendizaje basado en la resolución de problemas". por Aulaplaneta. 2015. <https://www.aulaplaneta.com/2015/08/25/recursos-tic/ventajas-del-aprendizaje-basado-en-la-resolucion-de-problemas/>

2.3.6. El aprendizaje basado en investigación

Esta estrategia didáctica surge como una necesidad que plantea Ernest Boyer, docente norteamericano, de hacer partícipes a los estudiantes en las actividades de investigación. Cuando un estudiante interviene en proyectos de investigación debe enfrentarse, en primer lugar, a conocer en dónde y cómo consultar las fuentes que le permitirán dar respuesta a los interrogantes que se generan en una investigación. En la figura 21 se destacan los aspectos principales del aprendizaje basado en la investigación.

Figura 21. Aprendizaje basado en la investigación

Nota: "Aprendizaje basado en investigación". por Cuadros, A. 2011. <https://es.slideshare.net/anacuadros/aprendizaje-basado-en-investigacion>

Esta es la primera habilidad que se desarrolla haciendo el enlace entre la academia y la investigación. Otras habilidades que se desarrollan son la capacidad de análisis y de síntesis, la creatividad, la solución de problemas, el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo, ya que el estudiante se hace responsable de su propio aprendizaje. En la medida en que el estudiante pueda experimentar y realizar actividades cognitivas y metacognitivas, logrará un aprendizaje significativo (Peñaherrera et al., 2014).

2.3.7. Aprendizaje basado en desafíos

En este tipo de aprendizaje el estudiante deberá encontrar una solución a una problemática real y el docente asumirá el papel de director o administrador del proceso. En concreto, el estudiante desarrolla y fortalece una serie de competencias, tales como el manejo de nuevas tecnologías de información y la comunicación, el aprendizaje colaborativo, el análisis y el pensamiento crítico. Para Romero et al. (2018), "este modelo posibilita a los docentes la integración de las tecnologías en procesos de enseñanza y aprendizaje para obtener altos niveles de consecución de objetivos" (p. 62).

En el aprendizaje basado en desafíos o retos los estudiantes fortalecen sus capacidades creativas y desarrollan mayores habilidades, ya que el reto implica para ellos buscar soluciones a situaciones concretas. Los resultados se recopilan en lo que se denomina el portafolio personal de desempeño o el e-portafolio (ver figura 22).

Figura 22. *Aprendizaje basado en desafíos*



Nota: “Aprendizaje colaborativo basado en desafíos”. por Johnson, L., & Adams, S. 2011. <https://profesorbaker.wordpress.com/2019/10/13/duoc-uc-aprendizaje-colaborativo-basado-en-desafios-acbd/>

Finalmente, Filgueira (2014) menciona que “el e-portafolio puede funcionar como cuaderno de apuntes, como elemento para seguir la evolución del alumno, como diario de aprendizaje o como medio de comunicación entre el educador y el alumno” (p. 130). El e-portafolio permite que el estudiante evidencie su proceso de aprendizaje, lo que ha comprendido y lo que no ha comprendido, y realice el proceso metacognitivo que le servirá para lograr un aprendizaje significativo.

2.3.8. *Aprendizaje basado en prácticas externas*

Inicialmente, Londoño (2013) define este tipo de aprendizaje como “un conjunto de actividades orientadas a un aprendizaje basado en la acción y la experiencia” (p. 73). Estas se deben desarrollar en empresas que sean reconocidas como colaboradores para la formación en prácticas a través de convenios.

Por medio de estas prácticas el estudiante logra integrar y compartir los conocimientos adquiridos en la academia a través de diferentes períodos de formación, al mismo tiempo logra interactuar en un contexto laboral específico real donde desarrolla diferentes tipos de competencias, tanto técnicas como actitudinales, obteniendo así la oportunidad de asumir nuevos roles y un papel protagonista en donde se verá enfrentado a diario a resolver problemas y a tomar decisiones.

El aprendizaje basado en prácticas externas como estrategia de aprendizaje, permite integrar las competencias académicas y las competencias profesionales. Adicionalmente, los actores dentro de esta estrategia didáctica de aprendizaje son: el estudiante, el tutor, la universidad y el centro de práctica (empresa). Debe existir una gran articulación entre los diferentes actores y así lograr los objetivos establecidos. Para el estudiante, las prácticas externas se convierten en un punto de partida para hacer realidad los componentes didácticos aprendidos a lo largo de toda su carrera y enfrentarlos de forma productiva a partir de la experiencia enriquecedora diaria del mundo empresarial real (Medina, 2013).

La responsabilidad del docente tutor se relaciona con la estimulación constante para que el estudiante cumpla gradualmente con el desarrollo de su perfil de competencias, tanto en el saber-hacer como en el ser. El estudiante inicia un proceso de adaptación algo complejo, donde la empresa logra, a través de procesos de inducción a la práctica profesional, que el aprendiz se vaya modelando de acuerdo con la cultura y el clima organizacional. La universidad asigna el tutor y se establecen las políticas para llevar a cabo el seguimiento y evaluación del proceso (ver tabla 7).

Tabla 7. Comparativo de estrategias didácticas

Estrategias didácticas	Aspecto conceptual	Contribución
Trabajo colaborativo	Representa aprender en conjunto mediante procesos de interrelación.	Permite a los estudiantes intercambiar ideas y experiencias, desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico, entre otros aspectos.
Método de casos o estudio de casos	Se caracteriza por propiciar en el estudiante el aprendizaje por medio de la búsqueda de soluciones a situaciones concretas.	Analizar la situación propuesta y tomar decisiones bien fundamentadas.
Aprendizaje basado en proyectos	Adquirir conocimientos y desarrollar competencias mediante la elaboración de un proyecto que dé respuesta a problemas de la vida real.	Permite retar a los estudiantes a convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje; así mismo, los motiva en forma permanente a realizar un aprendizaje significativo.
Aprendizaje-Servicio AP-S	Es una estrategia basada en la solidaridad que promueve los valores cívicos y una cultura emprendedora.	Los participantes podrán intercambiar su conocimiento e interactuar con la comunidad, ya que se enfocan en cubrir necesidades reales, despertando su sentido de solidaridad
Aprendizaje Basado en Problemas	Aprendizaje centrado en el interés y motivación del estudiante para encontrar la solución a situaciones problemáticas propias de su cotidianidad y de su entorno.	Adquisición de nuevos conocimientos que permitirán la independencia mental y la respuesta a los interrogantes que se ha generado.
El Aprendizaje Basado en Investigación	Surge para hacer partícipes a los estudiantes en las actividades de investigación.	El estudiante podrá experimentar y realizar actividades cognitivas y metacognitivas, logrará un aprendizaje significativo
Aprendizaje basado en desafíos	Se reconoce como un proceso para encontrar una solución a una problemática real, el docente asume el papel de director o administrador del proceso.	Desarrolla y fortalece una serie de competencias, tales como, manejo de nuevas tecnologías de información y comunicación, aprendizaje colaborativo, y el análisis y el pensamiento crítico,
Aprendizaje basado en prácticas externas	Un conjunto de actividades orientadas a un aprendizaje basado en la acción y la experiencia.	Permite integrar las competencias académicas y las competencias profesionales

2.4. Técnicas de aprendizaje

Para Gamboa et al. (2017), “las técnicas de aprendizaje son todas aquellas que permiten al docente y a los estudiantes lograr una mayor dinamización del proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 159). Se pueden definir como los diferentes medios que facilitan la organización y el desarrollo de una actividad de acuerdo con los objetivos fijados. Las técnicas se clasifican así:

- a. **Las técnicas de carácter explicativo:** mesa redonda, explicación oral.
- b. **La técnica de aprendizaje demostrativo:** la simulación.
- c. **Las técnicas de trabajo de grupo:** el debate, la técnica Philips 66, juego de roles, el foro.
- d. **Las técnicas e-learning:** foros de discusiones virtuales, correos electrónicos, chat, classroom, videoconferencias.

Ahora bien, es importante dar cuenta de las definiciones y características de cada técnica de aprendizaje, las cuales se relacionan a continuación:

- » **La técnica de aprendizaje denominada mesa redonda:** es de tipo expositivo, desarrolla las capacidades comunicativas (Briz, 2003) de los participantes; además de fortalecer las habilidades en la búsqueda de información, el trabajo en equipo y la toma de decisiones.
- » **La técnica de aprendizaje de la explicación oral:** es usada para expresar uno o varios temas determinados dirigidos a grupos de aprendizaje específicos (Zarzar, 2001). Quien realiza la explicación oral debe contar con un dominio técnico acerca de la temática a explicar, debe lograr impactar con una adecuada motivación, de tal forma que se logren los objetivos de aprendizaje inicialmente planteados.
- » **La técnica de aprendizaje de la simulación:** genera un ambiente de tipo interactivo (Ontoria, 2006). Es utilizado para lograr mayor profundización frente a los temas expuestos por el docente. Es

una técnica que permite mejorar la motivación, la participación activa del estudiante; además de llevar a la práctica lo aprendido en clase.

- » **La técnica de aprendizaje del debate:** incentiva la construcción de conocimientos a partir de la discusión de temas de interés particular, en donde los grupos conformados podrán argumentar sus ideas en un espacio que facilita la comunicación. Para tal fin, se deben desarrollar habilidades de lecto-escritura (Ferreiro & Gómez, 2002), análisis e interpretación, y así elaborar la guía del debate a seguir en forma estructurada durante un tiempo determinado. Al final se genera una serie de conclusiones que servirán de base para el aprendizaje.
- » **La técnica de aprendizaje Philips 66:** considerada como dinámica de grupo (Gómez et al., 1991), en la cual se pretende plantear un tema específico del cual se generan ideas o posibles soluciones a un problema en particular. Para tal fin, se subdividen en grupos, los cuales, en un tiempo limitado, permiten fomentar la creatividad, fortalecer la interacción grupal (Blanco, 2009), la capacidad generadora de ideas, para llegar a un acuerdo formal de aquellas propuestas que se orienten a lograr el objetivo establecido.
- » **La técnica de juego de roles:** consiste en realizar un tipo de representación acerca de una situación considerada real o una situación creada de forma que se puedan desarrollar las capacidades frente a la resolución de problemas. Esta técnica resulta importante porque permite a los estudiantes identificar las actuaciones de las partes en una situación en particular, mientras el docente se encarga de evaluar el desempeño de los participantes.
- » **La técnica didáctica del foro:** tiene como finalidad realizar una discusión grupal acerca de un tema previamente presentado en clase, donde se motiva a los estudiantes a interactuar y exponer sus ideas mientras el docente actúa como moderador, generando las conclusiones respectivas. En el foro debe tenerse en cuenta el respeto por las opiniones de los otros.

- » **Las técnicas *e-learning*:** por medio de estas se contempla el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de forma que se pueda apoyar el aprendizaje y lograr elevar el nivel de apropiación de conocimiento del estudiante con herramientas tecnológicas. Así, para Rodríguez (2010), “el alumno es responsable de su proceso formativo, será el que elija su itinerario formativo y el que decida cuándo y dónde quiere formarse” (p. 12).
- » **En la técnica del B-learning (blended-learning) o aprendizaje semipresencial o alternancia:** se ponen a disposición de los estudiantes una serie de herramientas tecnológicas que les permiten compartir la información y lograr el conocimiento.
- » **La técnica del aula invertida:** para Medina (2017), “el estudiante revisa los contenidos teóricos apoyado con diferentes herramientas tecnológicas y luego sus dudas e inquietudes son trasladadas al aula de clase” (p. 27). Esta técnica se enfoca en la retroalimentación permanente del docente, brindando solución a las inquietudes del estudiante. El aula invertida se basa en un aprendizaje activo que permite de alguna forma derribar los paradigmas de la educación tradicional y pasa a convertir al estudiante en el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para tener un panorama de las técnicas de aprendizaje conviene revisar la tabla 8.

Tabla 8. Comparativo de técnicas de aprendizaje

Clasificación de las técnicas	Técnica aplicada	Características
Técnicas de carácter explicativo	Mesa redonda	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivo. • Potencializa capacidades y habilidades comunicativas. • Trabajo en equipo.
	Explicación oral	<ul style="list-style-type: none"> • Potencialización de las habilidades de presentación y explicación oral.
Técnica de aprendizaje demostrativo	Simulación	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción entre los participantes. • Profundización del conocimiento. • Mayor participación.
Técnicas de trabajo de grupo	Debate	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentación de las ideas. • Construcción socio-contextual del lenguaje y el conocimiento. • Mejora la comunicación. • Mejora de las competencias lecto-escriturales.
	Philips 66	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupo. • Interacción grupal alrededor de un tema en específico. • Capacidad generadora de ideas y propuestas.
	Juego de roles	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación y representación real de una situación planteada. • Resolución.
	Foro	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión grupal sobre un tema en particular. • Interacción entre estudiantes-profesor.
Técnicas e-learning	E-learning	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. • Apropiación del conocimiento por medio de herramientas tecnológicas.
	B-learning	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación del conocimiento por medio del espacio físico e interactividad presencial y virtual.
	Aula invertida	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación permanente docente-estudiante. • Aprendizaje activo. • El estudiante tiene el papel protagónico.

Capítulo 3. Técnicas didácticas utilizadas para la formación del contador público

Tomando como referencia los argumentos y la información precedente, este capítulo se centrará en mencionar algunas técnicas didácticas utilizadas para la formación del contador público. Para ello, se consideró importante analizar, en primera medida, la relación entre la formación del profesional contable y las necesidades actuales en educación contable, sobre todo, los requerimientos en la enseñanza de las áreas de la contabilidad emergente —contabilidad social y ambiental—.

Posteriormente, fue necesario abordar la problemática actual relacionada con los métodos utilizados por los docentes formadores de contadores públicos, sus vacíos técnicos y conceptuales en áreas didácticas. Así entonces, se propone al final de este acápite una diversidad de técnicas didácticas activas como solución a la enseñanza de temáticas esenciales en la formación de este profesional. La figura 23 recopila algunas técnicas didácticas de manera general.

Figura 23. Técnica didáctica

TÉCNICAS DIDÁCTICAS				
<p>Aprendizaje basado en problemas</p> <p>Analizan y resuelven una situación problemática relacionada con su entorno físico y social.</p>	<p>Método de estudio de casos</p> <p>Analizan y discuten situaciones y experiencias documentadas de la vida real.</p>	<p>Aprendizaje orientado a proyectos</p> <p>Planean, implementan y evalúan proyectos donde resuelven problemas o proponen mejoras.</p>	<p>Aprendizaje basado en investigación</p> <p>Indagan a profundidad en sus disciplinas, basados en el método científico, bajo la supervisión del profesor. Conectan la investigación con el aprendizaje.</p>	<p>Aprendizaje - Servicio</p> <p>Enlazan los conocimientos que adquieren en el aula con las necesidades comunitarias para emprender esfuerzos que impacten positivamente a la sociedad.</p>

Nota: “Técnica didáctica” por Díaz Barriga, A. 2019. Evaluación de competencias en educación superior: experiencias en el contexto mexicano. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

3.1. La educación en las áreas contables

En primera instancia, es asignativo esbozar que existe una variedad de concepciones que se tienen frente a la educación, sus procesos y relaciones con el entorno; una de ellas presupone una visión del mundo y de la vida (León, 2007). Tal visión de la educación supone que el mundo requiere de personas capaces de plantearse las herramientas eficaces para transformar su entorno; ser un agente de cambio no solo para sí mismo, sino para la sociedad en general. La vida para tal individuo consiste en un proceso de mejoramiento continuo en la búsqueda de su felicidad, siendo un elemento de desarrollo permanente con enfoque individual y colectivo.

Una persona con una concepción de la mente tiene la necesidad de cultivar su propio pensamiento y criterio ante lo que sucede en su universo circundante, siempre en la búsqueda de la satisfacción propia y la colectiva, considerando los medios para el alcance de sus propósitos en función de su papel en la sociedad.

Pero, indiscutiblemente, la educación planteada como medio para satisfacer necesidades humanas requiere de seres conscientes de su papel en un futuro, del desarrollo de habilidades y competencias deseadas para ser un sujeto productivo y agente activo del cambio social. Desde este punto de vista, son las profesiones en cada área del conocimiento las que le dan el estatus de potenciador a cada sujeto, transformándose en persona útil para el progreso desde lo personal, hacia lo colectivo. Y es la educación precisamente la que incorpora los elementos necesarios para impulsar el desarrollo personal en función de su propia profesión, siendo las universidades las que enfrentan el gran reto de ampliar su capacidad de respuesta a las exigencias sociales (Companioni, 2015).

La universidad es el actor delegado por la sociedad para formar profesionales con las características descritas anteriormente; es decir, con visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una manera de pensar. En definitiva, una concepción de futuro y una forma de atender las necesidades humanas (León, 2007).

Para cumplir con lo anterior, es necesario que quienes estén al frente de estos procesos de formación sean personas idóneas desde lo técnico y científico, y con amplia vocación para cumplir con la responsabilidad que la sociedad delega. Estas personas precisamente son los docentes, elemento fundamental para fortalecer una educación de calidad en procura de la construcción de una mejor sociedad (Kuri, 2007). En este sentido, la universidad enfocada en su función de formar de seres humanos, le brinda a los profesionales de todas las áreas de conocimiento la oportunidad de ser útil a la sociedad; en ese sentido, la contaduría no es la excepción, su objeto de estudio ha evolucionado para dar respuestas acordes a los momentos históricos de la sociedad. No obstante, esta disciplina aporta significativamente a la construcción de sistemas de comprensión de las dinámicas económicas mundiales. Por ello, Delgado (2010) expresa que:

A través de la adopción de estándares internacionales de contabilidad, auditoría y educación contable, entre otros, se ha avanzado en procesos de globalización, los cuales pretenden favorecer la libre circulación del capital financiero multinacional y, a la vez, al menos en teoría, permitir que las economías nacionales se inserten en la lógica mundial del capitalismo financiero. En ese sentido, el paso de una contabilidad de alcance nacional a una global ha ocupado los trabajos de los reguladores nacionales y en especial desde los acuerdos entre el International Accounting Standards Board, IASB, regulador mundial de la Contabilidad, y el estadounidense Financial Accounting Standards Board, FASB. (p. 23)

La contabilidad, al ser entendida como el lenguaje de los negocios, le concede al mundo financiero la posibilidad de descifrar la realidad económica predominante en la estructura económica actual. Sin los avances en elaboración de normas de general aceptación, sería imposible alcanzar un liberalismo sin barreras; sin el cumplimiento del principio de comparabilidad, los capitales circulantes no podrían trasladarse con facilidad en un mundo económico con normas propias de cada país.

Básicamente, las áreas que son afectadas por la ola de globalización son la contabilidad, auditoría y educación contable. La primera de ellas, como ya se advirtió, convierte normas de general aceptación en reglas y principios que promueven la libre movilidad de los capitales. Por medio de estados financieros preparados con bases sólidas, la contabilidad posibilita a los usuarios la toma de decisiones en entornos globalizados, y es la auditoría, por ejemplo,

la llamada a ofrecer confianza a la sociedad, y posibilita contextualizarla en los movimientos actuales de internacionalización y globalización (Montilla & Herrera, 2006).

Al igual que la contabilidad, la auditoría pretende convertirse en herramienta útil para insertar a las organizaciones en el estado económico, social y cultural actual. La auditoría, como parte de la función administrativa del control, propende por brindar aseguramiento en los procesos internos de cada organización. Precisamente, tal aseguramiento brinda a la sociedad la confianza necesaria en las empresas que utilizan los recursos que son de su propiedad —sociales, ambientales, públicos—.

Otras de las áreas impactadas con el auge del comercio y la eliminación de barreras a todo nivel, es la educación contable enfocada en el desarrollo de competencias. Su propósito en el mundo actual es exigir de los profesionales contables una transformación total. Según Sánchez (2013), el profesional, en cualquier área del conocimiento, incluida la contabilidad, es formado en competencias específicas que le otorgan las facultades mínimas para aportar en su campo de acción, las empresas, las asesorías, los servicios contables, financieros, tributarios, entre otros.

Pero comprender y actuar en un mundo social exige de los profesionales contables un análisis crítico de su desempeño, de su participación de una sociedad carente de conocimiento, de desempeño profesional, pero, sobre todo, falta de confianza en un entorno empresarial que hoy por hoy apenas está siendo consciente del desarrollo sostenible de un mundo con recursos limitados (Castañeda, 2016).

Precisamente, uno de los pilares donde se debe enfocar la labor de la educación contable es entregar al profesional contable los elementos para entender el papel de la profesión en el análisis del desarrollo sostenible, del aporte empresarial a la labor social por encima de los esquemas financieros, evitando así trasladar la disciplina a un enfoque de resultados financieros parcializados, ausente de un compromiso social. Ante tal necesidad, los paradigmas contables han evolucionado para comprender el compromiso de la disciplina ante los retos del mundo de hoy. Para ello se plantean desarrollos teóricos como las T3C (Soto et al., 2014).

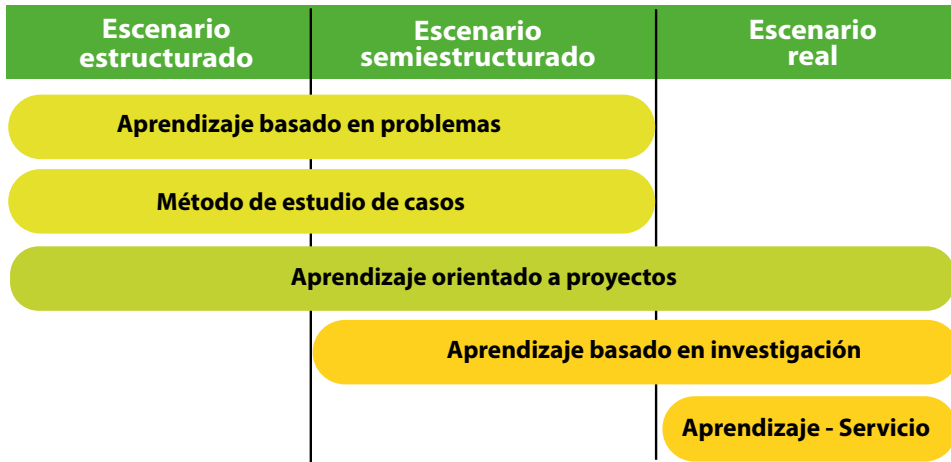
Avanzar hacia sistemas de biocontabilidad y sociocontabilidad implica que la profesión contable puede y debe aportar a la consolidación de una riqueza superior a la simple valoración bajo un enfoque económico. Estas dos nuevas áreas de conocimiento le contribuirán a la profesión contable una visión amplia acerca del verdadero compromiso que debe tener una profesión en el mundo que habita, con estas dos áreas se puede contribuir a establecer cuándo la riqueza medida en varias dimensiones se mantiene y se consolida en pro de garantizar la sustentabilidad para las generaciones posteriores.

3.2. Las técnicas didácticas en la enseñanza de las áreas contables

Como se evidenció anteriormente, la profesión contable adquiere compromisos altamente encomiables. Pero surge el interrogante de si la educación contable está en condiciones de alcanzar tal compromiso. ¿Cuál es la situación actual de la educación contable?, ¿cómo enfrentan este compromiso los docentes encargados de formar los profesionales que alcanzarán estos fines encomiables? Actualmente se han evidenciado problemas estructurales en los métodos utilizados por los docentes formadores de futuros contables. Los procedimientos utilizados se alejan del desarrollo de habilidades para la solución de situaciones prácticas en su desempeño. Por eso, Jiménez y Giraldo (2014) afirman “que la resolución de problemas como eje integral de la didáctica específica de la contabilidad ha sido un enfoque cuya lectura se presenta de forma errónea” (p. 12).

Según lo expresado anteriormente, la educación contable carece de métodos y herramientas efectivas en la formación del profesional contable. La falta de técnicas didácticas aplicadas a la realidad específica de la profesión ha evitado integrar al estudiante al mundo cambiante al cual se enfrentará. Los problemas presentes en la formación de un profesional integral parten de la ausencia de formación del docente contable, un profesional que se dedica a la docencia, mas no un docente con formación para educar. No reconocer los procesos meta cognitivos, aplicar solamente prácticas instrumentalistas y utilitarias que desarrollan un saber hacer son solamente algunas de las falencias propias de este tipo de profesional (ver figura 24).

Figura 24. Escenario de técnica didáctica



Nota: "Escenario de técnica didáctica" por Díaz Barriga, A. 2019. Evaluación de competencias en educación superior: experiencias en el contexto mexicano. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

Es a partir de este momento que surge la necesidad de proponer técnicas y métodos para la enseñanza de áreas específicas de la formación del profesional contable. Desde la didáctica se busca entender casos de estudio que faciliten una reflexión académica en la enseñanza de temas propios y complejos del mundo académico contable. Desde la experiencia de los autores, se propondrán herramientas que han sido casos de éxito en la formación de áreas como la contabilidad internacional, los impuestos, sistemas de información contable, revisoría fiscal y auditoría.

3.3. La TDA del proyecto como respuesta a problemas en el acto de enseñanza-aprendizaje

La enseñanza implica reconocer e integrar elementos del medio con los procesos de aprendizaje en el aula. Unas de las metodologías que integra estos dos aspectos es la TDA, en ella los estudiantes realizan un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea. Además, es una herramienta que permite dimensionar el mundo que el estu-

dante quiere explorar. No obstante, pretende buscar soluciones a casos de la vida cotidiana, en este caso, la profesional, que es la que estudiante debe comprender. Se destaca que esta técnica permite mejorar el compromiso, lo cual, evidentemente, aumentará la calidad de los resultados esperados.

El TDA es considerado por Allen et al. (2011) como una estrategia que permite la realización de un proyecto para el caso de formación en NIIF, en donde además se podrá realizar la simulación de casos en los aspectos tributarios, lo que refiere que el TDA estará basada en los problemas y cambio de roles, para el caso de los procedimientos tributarios (Yaqinuddin, 2013).

Entre los referentes teóricos más destacados se encuentra Svinicki y McKeachie (2010), quienes consideran que este proyecto de TDA permite abordar enfoques como el aprendizaje cooperativo (basado en equipos), el aprendizaje inductivo (descubrimiento), la asignación de preguntas abiertas, problemas multidisciplinarios y ejercicios de formulación de problemas, el uso rutinario de resolución de problemas en clase. Los ejercicios de lluvia de ideas y resolución de problemas pueden “agregar valor” en ámbitos educativos específicos.

Adicionalmente, el TDA desafía los modelos didácticos tradicionales de enseñanza en contabilidad, en particular la enseñanza instrumental, que es la aplicación más común de la teoría conductista en esta disciplina. De hecho, Capon y Kuhn (2004) argumentan que la conferencia en el aula ha sido tradicionalmente una de las más efectivas y eficientes formas de difundir la información contable. Sin embargo, este enfoque a menudo ha permitido a los estudiantes permanecer pasivos en el aula. Los estudiantes, al no saber cómo ser participantes activos en la lección, confían en métodos de aprendizaje como la transcripción, la memorización y la repetición en este paradigma.

Mergendoller et al. (2006) expresan que el proyecto de TDA se sustenta en tareas complejas basadas en preguntas o problemas desafiantes que involucran a los estudiantes en actividades de diseño, resolución de problemas y toma de decisiones, o investigación en diferentes tópicos contables, como las NIIF o aspectos tributables. No obstante, permite dar a los estudiantes la oportunidad de trabajar de manera relativamente autónoma durante largos períodos de tiempo, y culminar en productos o presentaciones realistas (Johnson & Hayes, 2016).

En síntesis, el TDA es un enfoque educativo en el que los problemas complejos sirven como contexto y estímulo para el aprendizaje entre los estudiantes. Los estudiantes trabajan en grupos para resolver problemas complejos y convincentes del “mundo real”, desarrollando habilidades en la recopilación, evaluación y duplicación de datos a medida que definen y proponen soluciones al problema contextual y multifacético. En muchas clases de TDA, los contables en formación también resumen y presentan estas soluciones al resto de los estudiantes, en lugar de dar una conferencia. Así mismo, se destaca que el instructor no es el único recurso para el procesamiento de contenido o información en el aula. Más bien, ahora facilitan el proceso de aprendizaje al monitorear el progreso de los alumnos y hacer preguntas para que avancen en el proceso de resolución de problemas, en este caso contable.

3.4. La enseñanza de las NIIF y la técnica didáctica del proyecto

Inicialmente, la Ley 1314 (2009) cambió por completo el panorama contable en el país, bajo la premisa de emitir normas de alta calidad, el país se embarcó en un proceso que no ha estado exento de constantes controversias. La estructura actual de las nuevas normas contables fue pensada fundamentalmente en los países en desarrollo, lo que ha derivado en normas aplicadas según el tamaño de cada empresa (grupo 1, 2 y 3).

Lo anterior conlleva a que el profesional contable conozca los procesos propios de cada entidad, advirtiéndole en detalle la normatividad aplicable para cada caso en particular. Precisamente, esta propuesta de técnica didáctica activa consiste en estructurar un proyecto a partir de las necesidades de las pequeñas empresas, en relación con la implementación de las NIIF. Se elige el tema, adicional a que representa un campo actual en la formación del contador, debido a que facilita la estructuración de un modelo de TDA. El proceso de implementación requiere de una serie de fases definidas que apuntan a aplicar el nuevo marco normativo, y por esa razón facilita la con-

xión entre el aula y el mundo contable actual (Ramírez, 2018). Utilizando la metodología propuesta por Rincón (2011), la presente propuesta se desarrolla bajo los siguientes aspectos:

3.4.1. Identificar la situación o problema

La transformación de los procesos de cada organización para dar cumplimiento a la normatividad establecida en la Ley 1314 (2009) y sus decretos reglamentarios, debe ser una necesidad de las empresas en Colombia, independiente de su tamaño. La nueva normatividad obliga a que las empresas adapten su sistema de información, y sus procedimientos y normas contables para obtener los beneficios emanados de una implementación adecuada de las NIIF en Colombia. La calidad de la información, el reflejo de una situación financiera más cercana a la realidad y la capacidad para la toma de decisiones más ágil, son apenas algunos de los beneficios de esta implementación.

3.4.2. Describir el propósito del proyecto

Con este trabajo se pretende desarrollar las competencias profesionales adecuadas para la comprensión y desarrollo de proyectos de implementación de NIIF en pequeñas y medianas empresas. Durante cada una de las fases el estudiante se indagará acerca de los marcos normativos aplicables para cada empresa, las políticas contables necesarias para la presentación de la información financiera, y se elaborará el balance inicial de apertura para una empresa específica, para finalmente, terminar con la elaboración de los estados financieros bajo NIIF.

3.4.3. *Determinar los criterios de desempeño*

Se define el criterio de desempeño con el estándar o la calidad de la ejecución de una competencia que es uniforme para todos. “Los criterios de desempeño son las normas o estándares de evaluación que identifican o determinan la calidad que debe reflejar el estudiante que ha logrado una competencia u objetivo de aprendizaje” (Tecnológico de Monterrey, 2014, p. 34).

El proyecto de TDA contiene, entre otros, los siguientes criterios de desempeño a nivel específico:

- » Identificar y aplicar la normatividad NIIF a una empresa específica de un sector empresarial.
- » Elaborar políticas contables a una empresa específica de un sector empresarial.
- » Preparar el estado de situación financiera de apertura ESFA a una empresa específica de un sector empresarial.

Los tres criterios de desempeño permiten medir si se alcanzan las competencias necesarias para enfrentar el proceso de implementación de NIIF. No obstante, es importante determinar las instrucciones básicas para desarrollar el proyecto mediante las guías para el diseño de su ejecución.

Posteriormente, se indica que por grupos de tres estudiantes se deberá definir la empresa objeto de la implementación. Al ser una TDA aplicable a los últimos semestres del pregrado de Contaduría, se facilita la consecución de la empresa gracias al trabajo de los estudiantes en este nivel. Luego de identificar la empresa, se procede a aplicar las instrucciones detalladas en cada fase del proyecto, las cuales, según Vásquez y Franco (2014), se detallan a continuación:

- » **Conocimiento del modelo de negocio:** en esta fase se identifican las condiciones en las que se desenvuelve el negocio, entre otros aspectos, el tipo de empresa, sus procesos más

importantes, normatividad aplicable, clientes y proveedores relevantes, composición del capital y políticas administrativas para el desarrollo de las operaciones de la empresa.

- » **Identificación del marco aplicable:** durante esta serie de actividades el estudiante solicita la información de las políticas contables de la empresa y comienza a realizar comparación con la estructura de las NIIF aplicables a la empresa específica. Se preparan las políticas contables bajo el nuevo marco normativo.
- » **Alistamiento de la información:** después de obtener información acerca de las NIIF aplicables para cada caso, los estudiantes, con la autorización de la empresa, analizan el balance de prueba a nivel de terceros a una fecha de corte. Luego de comparar la información, comienzan a aplicar el nuevo manual de políticas contables para las cifras contenidas en el balance de prueba. A partir de este procedimiento, se proceden a realizar los respectivos ajustes, valoraciones, reclasificaciones y eliminaciones en la información preparada bajo el Decreto 2649 (1993) —Colgaap—, y se elabora finalmente el ESFA.

3.4.4. Establecer los criterios de evaluación

Se entiende como criterio de evaluación las normas requeridas que facilitan la emisión de un juicio valorativo sobre determinada actividad de aprendizaje. Se propone para la evaluación de esta TDA:

- » Identifica y aplica la normatividad NIIF a una empresa específica de un sector empresarial.
- » Elabora políticas contables a una empresa específica de un sector empresarial.
- » Prepara el estado de situación financiera de apertura ESFA a una empresa específica de un sector empresarial.

3.4.5. Consideraciones finales para la preparación de la TDA

Para reafirmar las competencias adquiridas en el estudiante, y como proceso de retroalimentación de la actividad, se propone la socialización respectiva de las experiencias de cada grupo. En ella se debe enfatizar en el intercambio de percepciones, dificultades, aciertos y apreciaciones personales sobre el desarrollo del proceso.

El acompañamiento del proceso por parte del docente debe ser permanente. No puede olvidarse que el docente es un orientador en este tipo de metodologías donde el estudiante es el protagonista de su propia formación, articulando grupos de trabajo y obteniendo conocimiento significativo a partir del trabajo colaborativo.

La información que se utilice en este trabajo puede llegar a considerarse de tipo confidencial, razón por lo cual el estudiante debe obtener los permisos necesarios para su uso.

No debe olvidarse el papel de la teoría en este proceso. Como se apreció, el trabajo de los estudiantes es práctico a partir de experiencias personales, configurando una fuente práctica de conocimiento altamente significativo para su desarrollo profesional. Pero las NIIF en su parte teórica deben servir como orientadoras de todo el proceso didáctico. En su contenido detallado, y, sobre todo, en su correcta interpretación, yace una verdadera posibilidad de éxito en esta actividad.

La experiencia profesional del docente en esta actividad es esencial para dirigir la actividad. Al obtener la experticia en procesos de implementación, es él quien lidera asertivamente el trabajo del estudiante, convirtiéndose más que en un docente, en un asesor que guía al estudiante al alcance de los objetivos.

3.5. La enseñanza en impuestos orientada a la comprensión de una realidad cambiante

Una de las áreas que mayor estudio requiere para el contador público es la de impuestos. Los cambios normativos obligan a mantener una actualización permanente si se desea brindar la asesoría que las empresas y las personas requieren. Específicamente, las continuas reformas tributarias desencadenan esfuerzos importantes en la formación de este profesional, no solo a nivel de pregrado, sino en su vida profesional. Aspectos como la falta de competitividad del país, la inseguridad jurídica en el diseño de la normatividad, la evasión y la falta de cultura tributaria, son algunas de las dificultades que enfrenta el sistema tributario colombiano. Ante este entorno, el contador público actual debe desarrollar competencias que le faciliten la comprensión de estas dinámicas, además de intervenir adecuadamente a través de la prestación de servicio de alta calidad.

De parte del contador público, debe lograrse asesorar correctamente las empresas, reduciendo el riesgo de recibir sanciones por parte de los administradores de los impuestos en Colombia, sea del orden nacional, departamental o municipal. La academia no debe ser ajena a esta problemática; por el contrario, los docentes a cargo de la preparación de los contadores públicos deben entender la actual coyuntura para responder con medios y metodologías acordes a las necesidades de formación actuales.

Precisamente, se propone como una de las TDA más acordes a las dinámicas actuales la simulación para la enseñanza de un tema esencial en la gestión tributaria de todas las empresas, el manejo de la retención en la fuente. La técnica utilizada consiste en situar a un educando en un contexto que reproduzca algún aspecto de la realidad y en establecer en ese ambiente situaciones o problemas similares a las que él deberá enfrentar (Perea & Zuleta, 1995).

3.6. Etapas e instrucciones para la aplicación de la TDA en la enseñanza

Los estudiantes, distribuidos en grupos de tres personas, asumen como rol en este proceso la representación de una empresa simulada que el docente previamente escogió. Luego, entre cada una de ellas, se simulan operaciones recíprocas, es decir, compras, ventas, prestación de servicios. Para cada caso se debe elaborar factura o documento equivalente establecido por el artículo 617 estatuto tributario. Luego de su elaboración como vendedor o prestador de servicios, se entrega copia de dicho documento. Cada uno de los grupos procede a realizar la respectiva causación de los documentos, sean compras, ventas o gastos, considerando el régimen vigente en la aplicación de la retención en la fuente. Al final, se procede a elaborar un pago simulado junto a su comprobante de pago. Por último, se debe elaborar la respectiva declaración de retenciones en la fuente.

Durante todo el proceso el estudiante debe conocer la normatividad específica para la elaboración de documentos para fines contables y tributarios, identificar y aplicar la temática correspondiente para el manejo de la retención en la fuente en los conceptos más habituales (salarios, compras, servicios, honorarios, arrendamientos, IVA); pero, sobre todo, el estudiante debe conocer las dinámicas internas de los procesos contables, financieros y de tesorería en una organización.

Cabe aclarar que el manejo de la retención en la fuente, independiente de su concepto, es el eje clave para entender los procesos de causación en las empresas. Las variedades de casos relacionados con esta normatividad obligan sobre todo a contadores recién egresados o estudiantes que apenas comienzan a laborar, a adentrarse en las dinámicas cambiantes de una normatividad empleada en la cotidianidad del personal contable. La TDA anteriormente descrita propone los siguientes indicadores:

- » Aplica la normatividad relacionada con la retención en la fuente.
- » Elabora correctamente los documentos soporte de las causaciones contables.

- » Participa activamente en el proceso de aplicación de la norma relacionada con la retención en la fuente.
- » Elabora correctamente la declaración de retención en la fuente.

3.7. Apreciaciones para la aplicación de la TDA de simulación

Para comenzar con el desarrollo de esta actividad es necesario que el docente, mediante explicaciones magistrales, ilustre sobre la teoría relacionada con el Libro II del estatuto tributario, sobre todo en aspectos como definición de la retención, sujetos obligados, conceptos y tarifas.

Adicional al estudio de la normativa relacionada con la retención en la fuente, el estudiante puede evidenciar el estado de las competencias adquiridas en el manejo contable de las operaciones como ventas, compras, causación de gastos, entre otros. Con este procedimiento se evidencian los saberes previos necesarios para enfrentar las actividades profesionales futuras.

Los documentos elaborados (facturas de venta, comprobante de egreso, recibos de caja, entre otros), aunque simulados, le brindan al estudiante la oportunidad de vivenciar la parte práctica de la profesión contable, básicamente en hechos económicos que generan los registros contables, o sea, aquellos que son la base de los procesos financieros que se finalizan con la elaboración de declaraciones tributarias y estados financieros.

El docente interesado en evaluar el desempeño a nivel de saber hacer, es decir, la integración y aporte a un grupo de trabajo, puede establecer criterios como la participación activa para la solución de problemas o la creatividad para evaluar alternativas o cursos de acción determinados.

Es evidente el aporte de la actividad en el propósito de alcanzar aprendizaje significativo. Por tal razón, el docente debe explicar detalladamente el propósito de la actividad y aclarar que la dinámica de la TDA responde a las dinámicas laborales de escenarios que todo contador deberá conocer en su quehacer cotidiano.

3.8. El ABP en el estudio del procedimiento tributario

Los problemas afines a un área determinada del conocimiento representan un modelo de realidad que un estudiante debe entender, para posteriormente intervenir desde el desarrollo de sus propias capacidades. Presentar en el aula problemas con énfasis

en lo teórico y contextual que transformen al aula instrumentalista en un espacio para el desarrollo de ciencia escolar, debe entenderse como un objetivo de la formación en cualquier espacio educativo, y en el diseño de nuevos horizontes dentro de cualquier saber específico. (García & Botero, 2014, p. 18)

Convertir el aula de clase en “laboratorios” para la experimentación de soluciones a situaciones presentes en la realidad propia de profesiones, debe ser uno de los propósitos en la formación de cualquier profesional que necesite reflexionar y actuar frente a los retos propuestos por el medio. Lo anterior, indiscutiblemente, enriquecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje, concediéndole al docente los medios para ubicar al futuro profesional en su propio contexto de trabajo.

Para lograr la articulación entre el estudiante y su medio, el marco de las TDA ha propuesto como respuesta el aprendizaje basado en problemas, comprendida como una estrategia metodológica que espera estimular en los alumnos el deseo de saber, y se plantea como medio para adquirir conocimientos y aplicarlos para solucionar un problema real o ficticio (Fernández & Aguado, 2017).

La esencia misma de esta TDA se centra en el diseño de situaciones prácticas y estimulantes que inserten al estudiante en la comprensión de su medio, con el único propósito de comprenderlo y aplicar los conocimientos en la búsqueda de soluciones eficaces a problemas complejos.

¿Cómo lograr entonces el diseño adecuado de la TDA del proyecto y cumplir con el propósito de recrear situaciones que debe enfrentar un futuro contador público? Según Gómez (2016), se plantea el siguiente orden lógico para el desarrollo de esta estrategia.

- » Planteamiento del problema, que lo hace el profesor, sacado del banco de problemas preparados por el comité curricular.
- » Clarificación de términos, para dejar establecido que todos los estudiantes tengan una comprensión igual de los términos del problema.
- » Análisis del problema. Se examina este para ver si se trata de un solo problema o si puede dividirse en varios sub problemas, para facilitar su solución
- » Explicaciones tentativas. Aquí los participantes lanzan hipótesis explicativas del problema y las someten a discusión, a partir de la preparación teórica que tienen.
- » Objetivos de aprendizaje adicional. Fase en la cual se determina qué temáticas es preciso consultar y profundizar para dar una mejor solución al problema.
- » Autoestudio individual o tiempo de consultas a expertos o en biblioteca, para sustentar las hipótesis lanzadas.
- » Discusión final y descarte de hipótesis o explicaciones tentativas, producto del cuarto salto. (p. 45)

Ahora bien, una propuesta para la realización del ABP: liquidación tributaria de una herencia, en este caso es importante tener presente la variedad de casos potenciales para el trabajo en el área de procedimiento tributario se puede destacar la liquidación de una herencia. Este tema es seleccionado por contener particularidades propias según las normas fiscales y por integrar otras áreas del derecho como el civil, específicamente, el sucesoral. Se seguirá a continuación el orden propuesto por Gómez (2016):

- » Planteamiento del problema: se plantea la siguiente situación. Álvaro Sánchez acaba de fallecer y deja mil quinientos millones de pesos en bienes y doscientos cincuenta millones de pesos en deudas.

Tenía una esposa y tres hijos. Según las normas sobre el tema, ¿cómo debe ser esta distribución a cada una de los integrantes de la familia?, ¿cuál es el impuesto que debe pagar cada uno?

- » Clarificación de términos: en sesión con el docente se explicarán los conceptos más importantes para la comprensión del problema: herencia, ganancia ocasional, quién puede heredar, quiénes son herederos naturales, qué son legatarios.
- » Análisis del problema: se revisa detalladamente el problema, y aunque se desprendan otros problemas jurídicos, se concluye continuar con el análisis propuesto originalmente.
- » Explicaciones tentativas: Los estudiantes, en discusión dirigida por el docente, realizan lluvia de ideas para comprender el camino más acertado en la solución del problema.
- » Objetivos de aprendizaje adicional: esta fase se determina según los resultados del ítem anterior.
- » El autoestudio individual depende de las temáticas no conocidas por el estudiante, y, según el autodiagnóstico elaborado con la participación del docente, se definirán los temas a profundizar
- » Discusión final y descarte de hipótesis o explicaciones tentativas: el análisis en esta discusión se centra en evaluar cuáles estudiantes se acercaron a la solución correcta. Para finalizar, el docente explica la solución definitiva, aclarando las razones por las cuales se descartan las demás hipótesis.

Seguir las fases del ABP para esta temática puede lograr las siguientes metas a nivel de objetivos de aprendizaje:

- 1. Mantener un grado de cohesión grupal, base para el alcance de los objetivos del trabajo colaborativo:** al experimentar situaciones representadas en retos, el grupo de estudiantes mantiene la motivación suficiente para encontrar cursos de acción diferentes a una misma problemática. La discusión, la disertación, la investigación, el contraste de hipótesis, son apenas algunos ejemplos de interacción en la construcción de una solución adecuada a la situación problema propuesta.
- 2. Comprender elementos presentes en el contexto profesional:** reconocer el medio propio de cada profesional puede contribuir al mejoramiento integral de su formación. Si desde la academia se les

permite evidenciar ese conocimiento convirtiéndole en competencias profesionales, se estaría cumpliendo con la articulación academia-empresa (Bautista, 2015).

- 3. Desarrollar competencias para intervenir en un ambiente profesional:** uno de los objetivos en la formación de una persona es el desarrollo de habilidades que le aporten herramientas para la interpretación del mundo y su posterior transformación. Gracias a esta TDA, el futuro contador puede contribuir con sus conocimientos y habilidades a resolver situaciones que demandan análisis, trabajo grupal e interpretación de las normas legales, procesos de alta complejidad en la formación profesional.

3.9. Las habilidades comunicativas, una asignatura pendiente en la formación del contador público

Dentro de las múltiples competencias que debe adquirir el contador público en su etapa de formación, el desarrollo de habilidades comunicativas debe ser una de sus prioridades. Tales competencias son vistas como “un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participa en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la coexistencia humana requiere la mediación de una eficaz comunicación” (Bermúdez & González, 2011, p. 20).

Apuntar al mejoramiento de la convivencia es vital para insertarse eficazmente en cualquier entorno, y es la comunicación la herramienta esencial que media en el relacionamiento de las personas. Una comunicación efectiva mejora la satisfacción del usuario, favorece la comprensión en todo el transcurso del proceso informativo y la adquisición del conocimiento (Hernández et al., 2014). Las teorías relacionadas con el desarrollo de habilidades comunicativas han planteado, entre otras, las siguientes competencias comunicativas básicas:

- » Escucha activa
- » Empatía
- » Validación emocional
- » Lenguaje no verbal
- » Resolución de conflictos y negociación
- » Lenguaje verbal
- » Leer y escribir
- » Respeto
- » Persuasión
- » Credibilidad

Según la anterior conceptualización, y considerando la situación particular del contador público, ¿cuál es su formación en estos aspectos? Según Bermúdez y González (2011), “las habilidades de comunicación capacitan al contador con el objetivo de recibir y luego transmitir la información, con el fin de juzgar de forma razonable y poder tomar decisiones oportunas y efectivas” (p. 121).

El mensaje que el contador debe recibir del entorno que le rodea demanda de él una capacidad especial para entender lo que precisamente ese contexto empresarial le muestra. El análisis de la información contable y financiera es el punto de partida para entender un mensaje provisto de una realidad económica que el mismo contador debe contribuir a entender. Este es el primer eslabón de la comunicación: un mensaje encriptado en un conjunto de códigos con significado propio (contabilidad).

El procesamiento de la información contenida en este código, demanda del profesional contable la preparación suficiente en el uso de herramientas complementarias, como lo son las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) y los sistemas de información integrados. Los análisis cuanti-

tativos y cualitativos requieren la aplicación de competencias en manejo de *softwares* especializados, herramientas informáticas, internet y otras aplicaciones necesarias para procesar las dinámicas del entorno del contador.

El mensaje aportado por el contador en su labor es vital para la toma de decisiones de los usuarios. Por tal razón, se espera de este profesional una comunicación verbal y escrita acorde a la importancia de divulgar información afín a su papel de organizador de la información en la empresa. Para cumplir con este aspecto, el profesional contable debe adquirir las bases mínimas para construir informes cualitativos y cuantitativos que den cuenta de la situación financiera de la empresa. El manejo de herramientas que faciliten exposiciones en público, ortografía y redacción, son apenas algunas de las competencias mínimas a desarrollar en la etapa académica.

Adicionalmente, el profesional contable debe mantener una comunicación asertiva adecuada, entendiendo por esta la relacionada con “la capacidad de expresarse verbal y pre verbalmente en forma apropiada a la cultura y a las situaciones” (Pérez et al., 2017, p. 60). Tanto la cultura, la forma de relacionarse con el otro y, por supuesto, las circunstancias, condicionan los medios utilizados por el profesional contable para mantener una comunicación adecuada.

3.10. El juego de roles para el desarrollo de las competencias comunicativas en el área de procedimiento tributario

Como pudo evidenciarse en el apartado anterior, cualquier profesional debe desarrollar habilidades para comunicar un mensaje, sobre todo el contador público cuando es el centro de información en las empresas, y que, con su asesoría, es el canal de comunicación entre el Estado y las personas (por ejemplo, en el caso de los aspectos tributarios contribuyente DIAN).

Precisamente, para comenzar a optimizar estos canales de comunicación, se propone a continuación una TDA basada en los problemas resueltos en el apartado anterior, pero dinamizado desde la aplicación del juego de roles. Esta TDA se entiende como una actividad en la que los participantes en un proceso de simulación representan a actores de la realidad, constituyendo un conjunto de individuos que reaccionan por empatía con la otredad, es decir, se ponen en la situación del otro. Este proceso empático facilita la comprensión de aspectos como conflictos, necesidades, expectativas, intereses y motivaciones del otro en un ambiente recreado por simulación (Dosso, 2009).

En una técnica de este tipo, es necesario establecer elementos claros para recrear una situación problema que debe ser atendida en el proceso de aprendizaje. En el caso propuesto, las temáticas propias del procedimiento tributario brindan la oportunidad de extraer situaciones que enriquezcan a la formación del profesional contable. Cabe agregar que estas situaciones recreadas deben representar un conjunto de intereses en juego, es decir, para el caso en mención, de una persona que requiere asesoría y otra que, a partir del conocimiento, ofrece una solución a determinada consulta.

La propuesta de TDA consiste en convertir el ABP (Aprendizaje basado en problemas) expuesto anteriormente en un ambiente de simulación donde los estudiantes asumen diversos roles. En el ejemplo dado, en una familia acaba de fallecer uno de sus miembros, dejando una herencia que debe ser distribuida entre los integrantes. Distribuido en grupos, cada integrante adquiere un rol (viuda, los hijos, los abogados, el contador, el notario) y desde los conocimientos adquiridos en el ABP interviene en la situación propuesta, a modo de diálogo entre las partes. El papel del docente se centra en resolver inquietudes conceptuales antes de la simulación, y debe cerrar la actividad evaluando la participación de cada grupo.

El aporte de esta TDA al mejoramiento de la comunicación consiste en generar un espacio que, si bien es ficticio, le agrega las siguientes condiciones favorables al proceso de enseñanza-aprendizaje:

- » **Motivación:** cuando el estudiante comprende la intencionalidad de una actividad de este tipo puede comprometerse con el alcance de los objetivos propuestos. El deseo de la búsqueda de soluciones prácticas le brinda al estudiante la posibilidad de comunicar eficazmente los resultados del proceso.

- » **Trabajo colaborativo:** el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes interactúan adecuadamente para buscar metas comunes. El trabajo entre ellos logra mejorar la cohesión de grupo aportando individualmente esfuerzos ordenados que se ven reflejados en los resultados alcanzados. Al encontrar el método más adecuado para comunicar una idea a través de un juego de roles, los estudiantes asumen el compromiso de defender sus ideas frente a una situación particular como la expuesta en esta TDA.
- » **Conocimiento del entorno (norma tributaria):** las normas tributarias presentan la particularidad de ser actualizadas casi permanentemente. Las múltiples reformas convierten el estudio de esta área del derecho en un asunto de actualización continua. Esta TDA presenta como bondad la articulación con una normatividad caracterizada por la incertidumbre en su permanencia en el tiempo.

3.11. Otras TDA a la formación del contador público

La lista de actividades propuesta en los apartados anteriores da cuenta de un número importante que desde la experiencia de los autores y de la didáctica misma, se puede brindar a la formación del contador público. En aras de la extensión del presente capítulo, se proponen algunas TDA resumidas para complementar las actividades que el docente puede implementar en sus propuestas de enseñanza-aprendizaje:

Nombre de la actividad: empresa didáctica

- » **Técnica a aplicar:** Simulación (figura 25)
- » **Temática:** operaciones y documentos contables.

- » **Propósito:** permitir al estudiante conocer las actividades propias de un área contable de una empresa determinada.
- » **Instrucciones:** en grupos seleccionados por el docente, cada uno de los estudiantes elaborará las transacciones contables según los documentos que ellos mismos diligencien, es decir, facturas de venta, compras, notas débito y crédito, conciliaciones bancarias, cierres, entre otros. Adicionalmente, preparará estados financieros dependiendo del grado de avance en la formación.
- » **Criterios de evaluación:** elabora correctamente los documentos soporte de las transacciones contables. Contabiliza adecuadamente las operaciones de un ente económico. Prepara estados financieros según el marco financiero aplicable.

Figura 25. Técnica de simulación

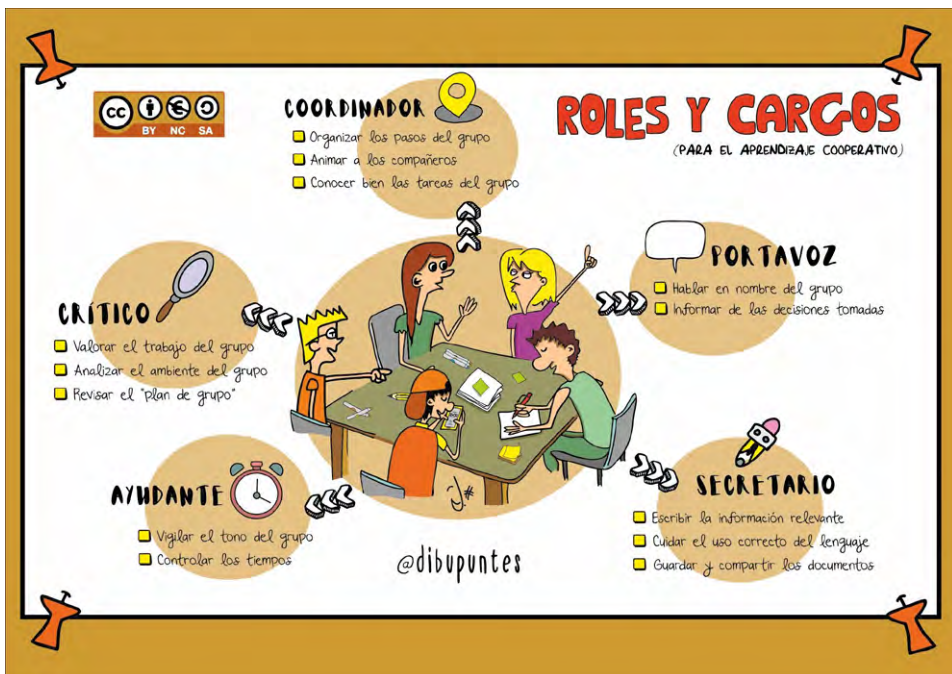


Nombre de la actividad: *Uso del software contable según perfiles de cargos*

- » **Técnica a aplicar:** Juego de roles (figura 26)
- » **Temática:** uso de sistemas de información contable.
- » **Propósito:** identificar las funciones administrativas relacionadas con las operaciones financieras en una empresa (compras, facturación, contabilidad y tesorería).

- » **Instrucciones:** el docente distribuye el curso según los equipos con los softwares disponibles. Cada grupo realiza operaciones simuladas entre sí (compras, ventas, causación de gastos). Cada documento elaborado o recibido por el grupo deberá ser causado según el área y cargo en la empresa: facturación, compras, contabilidad. Cada integrante del grupo deberá consultar el manual de funciones para cada cargo. Luego los documentos pasan al área de tesorería en el caso de los pagos. Por último, se elaboran estados financieros.
- » **Criterios de evaluación:** el estudiante participa activamente en equipo, entendiendo la importancia del trabajo colaborativo. Así mismo, contabiliza adecuadamente las operaciones de un ente económico. Finalmente, prepara estados financieros según el marco financiero aplicable.

Figura 26. Técnica juego de roles



Nota: "Roles y cargos para el trabajo cooperativo". por Dibupntes. [Imagen]. 2019. <https://twitter.com/dibupntes/status/1148498372023791617/photo/1>

Nombre de la actividad: elaboración de la declaración de renta de persona naturales

- » **Técnica a aplicar:** Aprendizaje Basado en Problemas —ABP— (figura 27)
- » **Temática:** impuesto de renta de las personas naturales no obligadas a llevar contabilidad.
- » **Propósito:** elaborar correctamente la declaración de renta de personas naturales no obligadas a llevar contabilidad.
- » **Instrucciones:** gracias a la experiencia del docente en la elaboración de declaraciones de renta, este entregará a cada grupo un paquete de documentos soporte de las declaraciones tributarias (claro está, respetando la confidencialidad). Entre estos documentos se pueden citar: certificados de ingresos y retenciones, extractos bancarios, deudas, impuestos prediales, facturas de vehículos, documento en Excel descargado del Muisca, entre otros.
- » **Criterios de evaluación:** identifica la normatividad aplicable a la declaración de renta de personas naturales no obligadas a llevar contabilidad. Seguidamente, elabora correctamente declaración de renta de personas naturales no obligadas a llevar contabilidad.

Figura 27. Aprendizaje basado en problemas —ABP



Nota: "Aprendizaje Basado en Problemas" por Gonzalez, E. 2004. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/ernesto-gonzalez-aprendizaje-basado-en-problemas-abp-una-estrategia-de-ensenanza-aprendizaje/>

Capítulo 4. Una alternativa pedagógica en educación contable: TDA

Consecuente con el capítulo anterior, es pertinente ahora analizar otras alternativas de prácticas pedagógicas no tradicionales en educación contable, una de ellas es la salida de campo, la cual permite recrear nuevas técnicas didácticas para la formación del contador público.

A partir de ello, se reconoce que en la contabilidad, como en otros campos del conocimiento, la educación es un asunto de gran interés para múltiples actores que participan en la configuración de sistemas contables, incluyendo, entre otros, a docentes, estudiantes y empleadores de los futuros egresados. La investigación en educación contable cuenta con una amplia extensión nacional y, por supuesto, internacional, pues se ha reconocido la importancia del proceso educativo para la profesión, la disciplina y la sociedad en general.

Los temas que se abordan son igualmente de gran diversidad. No obstante, y a riesgo de ser demasiado sencilla, las preocupaciones de las investigaciones contables pueden clasificarse en dos vertientes. Una de ellas es qué se enseña y la otra es cómo se enseña. En trabajos dedicados a la revisión de literatura sobre educación contable, se han detectado algunos ejes temáticos importantes, por ejemplo, particularmente en el contexto colombiano, Patiño et al. (2016) exponen que las investigaciones han girado en torno a metodologías de enseñanza-aprendizaje, planes de estudio, ética, entre otros aspecto generales.

Haciendo énfasis en cómo se enseña, aparece una nueva distinción entre lo tradicional y lo no tradicional. A la línea que separa ambos enfoques, si se quieren llamar así, subyace la tarea de modernización de la docencia que plantean Cardona y Zapata (2005), la cual consiste en “reemplazar la enseñanza frontal por metodologías de enseñanza que comprometan a los alumnos, en forma individual o en forma cooperativa o de grupo, con su propia formación” (p. 46). Las metodologías tradicionales de enseñanza, como las clases magistrales, han puesto la responsabilidad del proceso formativo sobre el docente; por el contrario, en un enfoque no tradicional, el rol del docente se acerca más al de un “facilitador” en el aprendizaje —como lo exponen los mismos autores— y la relación educador-educando pasa de ser vertical a ser horizontal¹. De modo que, el estudiante se convierte en el sujeto activo de su educación.

¹ Las contradicciones y potencialidades que se originan en la relación educador-educando los presenta Paulo Freire de manera extraordinaria en su obra *Pedagogía del oprimido*.

Existen entonces prácticas pedagógicas distintas a las clases magistrales, por mencionar algunas, están la enseñanza a partir de juegos (gamificación), de la construcción y narración de historias (*storytelling*) y de la visita a lugares particulares (salidas de campo). Esta última resulta evidentemente fundamental para algunas profesiones, por ejemplo, arquitectura (Liu et al., 2018). No obstante, su utilidad no está restringida por un campo disciplinar o profesional, ni siquiera por la educación superior universitaria en general, por lo que es posible considerar su aplicación en la educación contable.

Cabe resaltar que si bien la literatura sobre la salida de campo o *field trip* no es del todo novedosa, su implementación en la formación de contadores públicos es bastante limitada, aún más en contextos latinoamericanos. En consecuencia, se hace necesario, antes de cualquier exploración en la práctica, identificar las contribuciones que hasta el momento se hayan hecho al respecto. Su estructura, presentación y divulgación será insumo para el diseño de asignaturas y, de manera más general, del currículo, en el que participan activamente docentes y académicos.

En este sentido, se consideró necesario realizar una revisión de literatura preliminar sobre prácticas pedagógicas no tradicionales en educación contable, particularmente, la salida de campo. Por lo tanto, en los párrafos precedentes se explica a mayor profundidad esta práctica pedagógica, la cual, a su vez, es indispensable para el descubrimiento de nuevas técnicas didácticas en la formación del contador público.

4.1. Conceptualizando las salidas de campo

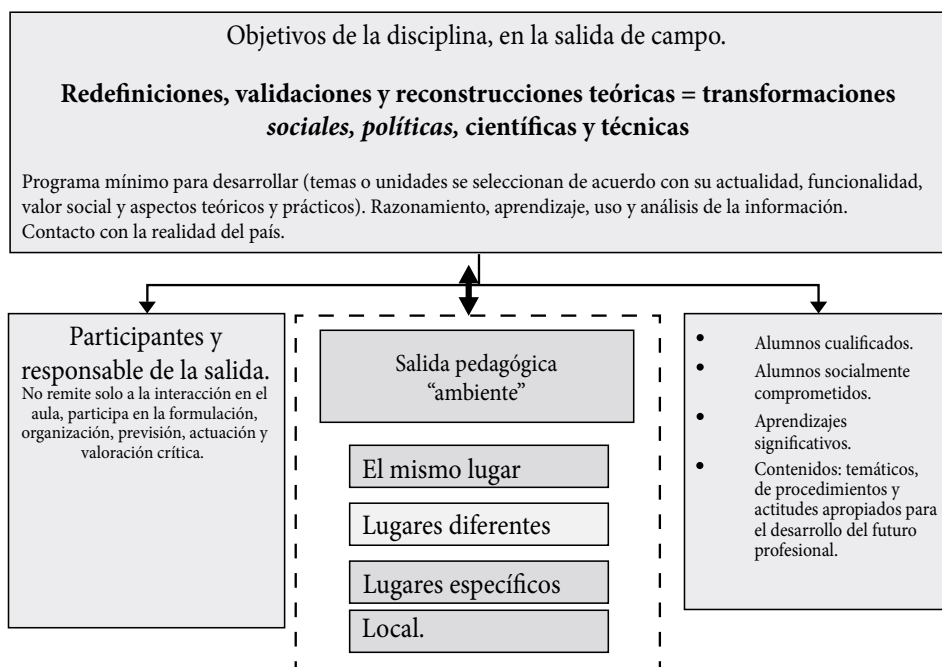
A pesar de lo dicente en su denominación, la salida de campo, como práctica pedagógica, cuenta con distintas definiciones entre los autores. Mohammad (2018) en su investigación sobre prácticas de enseñanza en estudiantes de contabilidad, define un viaje de campo académico (*academic field trip*) como un viaje organizado por la escuela y llevado a cabo con fines educativos, y en el que los estudiantes van a lugares donde los materiales de instrucción pueden observarse y estudiarse directamente en su entorno funcional. Así

mismo, el autor presenta cinco propósitos de esta práctica, a saber: i) proveer una experiencia de primera mano; ii) estimular el interés y la motivación de los estudiantes; iii) agregar relevancia al aprendizaje y las interrelaciones; iv) fortalecer habilidades de observación y percepción; y v) promover el desarrollo personal y social (ver figura 28).

Figura 28. *Objetivo de utilizar la salida de campo*

Objetivos en utilizar la salida de campo como ambiente de aprendizaje

¿Cuáles son sus objetivos cuando utiliza la salida de campo como AMBIENTE (aula, patio, parque, estadio, sala, recorridos urbanos) de aprendizaje?



Nota: “Objetivo de utilizar la salida de campo”. por Cely, A., Díaz, N., & Ocampo, D. 2008. Salidas de campo en la formación de emprendedores. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (64), 101-126. <https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.667>

Para Hamilton-Ekeke (2007), el método del viaje de campo implica que el maestro lleve a los estudiantes fuera del aula para adquirir experiencia en el tema a aprender; contrario al enfoque tradicional, el cual se caracteriza por ser desarrollado en interiores y no al aire libre. De igual forma, Ajayi (2004,

como se cita en Adebayo, 2018) cataloga la salida de campo como un método de enseñanza, llevándolo al mismo nivel de las conferencias, demostraciones, discusiones en grupo, entre otros.

También es posible encontrar que la salida de campo se concibe como un instrumento pedagógico, acepción muy similar a la anterior, que, de acuerdo con el trabajo de Sánchez Ogallar (1996, como se cita en Cely et al., 2008) las salidas de campo se convierten en un método para desarrollar capacidades en los estudiantes, aun cuando la concepción de esta práctica puede diferir dependiendo de la corriente teórica y metodológica que se adopte, por ejemplo, desde la óptica del materialismo histórico y dialéctico.

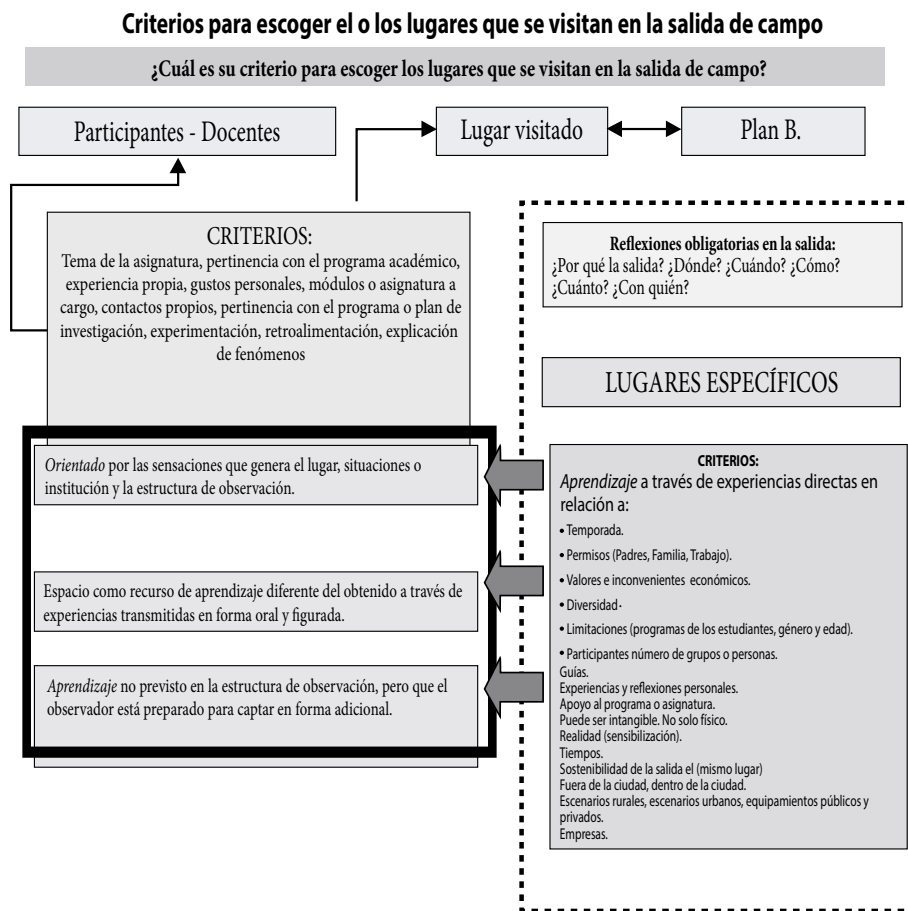
La práctica de la salida de campo se constituiría en un método que posibilitaría acceder al conocimiento a través de la vivencia en transformación; en otros términos, es una acción de observación de la realidad del otro, interpretada por la lente del sujeto en la relación con el otro sujeto. (Cely et al., 2008, p. 11)

En otra tipificación de las salidas de campo, Smith (2007) propone tres alternativas de acuerdo con su orientación. En primer lugar, aquellos orientados en un problema involucran distintos temas, como son los *stakeholders* en donde existen conflictos de interés. También están aquellos enfocados en un solo tema que, no necesariamente, conlleva debates políticos (por ejemplo, cambios para la agricultura). El último tipo son aquellos orientados en el estudio en profundidad de una empresa. Aunque el autor propone esta clasificación con base en su experiencia desde la enseñanza de la economía, las dinámicas de la disciplina y profesión contable propician la implementación de cualquiera de estos tipos de salidas contables.

Una mirada o, incluso, una ejecución desprevenida de la salida de campo la consideraría como una simple actividad dentro del programa de alguna asignatura, cuyos retos serían a penas de índole logístico. Sin embargo, debe advertirse que esta práctica requiere un diseño fundamentado en modelos pedagógicos si en verdad se pretende obtener resultados positivos en los estudiantes. Claramente, estos modelos estarán desarrollados por campos disciplinares como la pedagogía y la psicología, por lo que una primera

exigencia para implementar la salida de campo (y cualquier otra práctica pedagógica) en educación contable es explorar diferentes modelos pedagógicos y familiarizarse con ellos (ver figura 29).

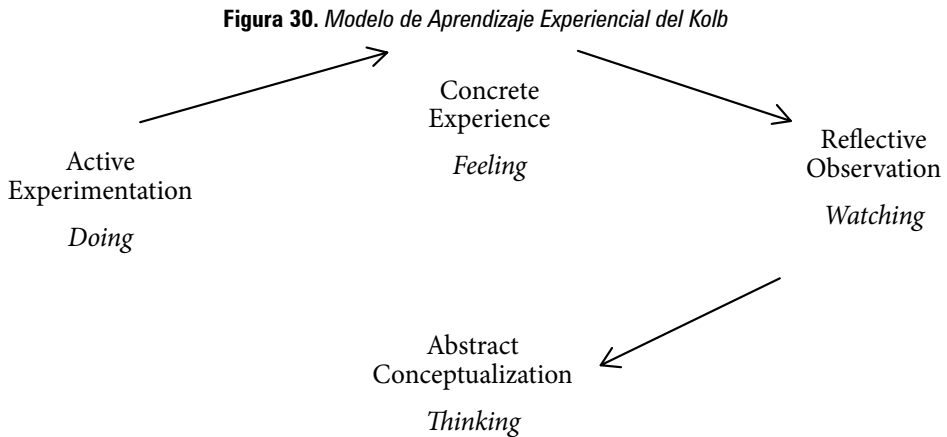
Figura 29. Criterios para escoger lugares en la salida de campo



Nota: "Criterios para escoger lugares en la salida de campo". por Cely, A., Díaz, N., & Ocampo, D. 2008. Salidas de campo en la formación de emprendedores. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (64), 101-126. <https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.667>

Un caso que ilustra lo anterior es la investigación de Chmielewski-Raimondo et al. (2016), en la cual se realizaron dos viajes de campo en el contexto de la educación en negocios, uno a nivel de pregrado y otro a nivel de posgrado (demostrando también su aplicabilidad en la educación posgradual). Los autores parten de la distinción entre el aprendizaje tradicional y el experiencial, inclinándose por este último, para optar por el Modelo de Aprendizaje Experiencial (MAE) de David Kolb (ver figura 30), el cual es un ciclo que

integra, como fases o etapas, dos modos de obtener el conocimiento y dos vías para transformarlo. La obtención del conocimiento, entonces, se hace a través de experiencias concretas (aprehensión) y a través de la conceptualización abstracta (comprensión); por su parte, la transformación del conocimiento se da en la observación reflexiva (intención) y en la experimentación activa (extensión).



Nota: "Modelo de Aprendizaje Experiencial del Kolb". por Chmielewski, D., McKeown, W., & Brooks, A. 2016. The field as our classroom: applications in a business-related setting. *Journal of Accounting Education*, 34, 41-58. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2015.11.002>

Las cuatro fases del MAE fueron empleadas por Chmielewski-Raimondo et al. (2016) para diseñar ambas salidas de campo, tanto en su ejecución como en su evaluación. Así, por ejemplo, en el nivel de pregrado, la fase de "experiencia concreta" incluyó la visita e interacción con las instituciones anfitrionas; para la fase de "observación reflexiva" se pidió a los estudiantes tomar notas diarias de cada actividad y sus reflexiones de estas; la "conceptualización abstracta" estuvo dada por un examen desde casa que buscaba relacionar teorías de la regulación en contabilidad con las experiencias de la salida de campo; y, por último, en la "experimentación activa" los estudiantes tuvieron que realizar un reporte escrito, junto con una presentación al curso sobre los retos que afrontaba cierta empresa y cómo estaban siendo manejados.

A pesar de las críticas que han recibido distintos modelos de Kolb (Chmielewski-Raimondo et al., 2016), la utilización del MAE como fundamento pedagógico en el diseño de salidas de campo se ha identificado en otras investigaciones. Una de ellas es llevada a cabo por Dellaportas y Hassall

(2013), quienes llevan a sus estudiantes de último año de contabilidad de una universidad australiana, y a dos prisiones ubicadas en Victoria, Australia, para brindarles nuevas experiencias y lecciones sobre los conflictos que enfrentan los contadores profesionales. En esta actividad los estudiantes realizaron entrevistas a presos con profesión contable que tuvieran algún tipo de antecedente penal relacionado con conductas fraudulentas, a partir de las preguntas diseñadas por los autores con base en las premisas del MAE de Kolb. Estos interrogantes debían apelar al instinto afectivo de los estudiantes, además de evaluar su nivel de reflexión, criterio y consciencia de la realidad profesional a la que se acercaban.

Por otro lado, Adebayo (2018) consigna un estudio comparativo entre las salidas de campo y las pedagogías tradicionales en Nigeria, en el cual hace uso del MAE en la construcción de una encuesta para profesores, que tiene como finalidad determinar si se logran mejores resultados al implementar las salidas de campo como alternativa pedagógica dentro de los planes de estudio de dos universidades.

Un desarrollo similar hizo Gomez-Lanier (2017), quien comparó los resultados de una salida de campo nacional y una internacional con el fin de determinar cuál es más efectiva a la hora de mejorar el aprendizaje de sus participantes. Su investigación llevó a que, a través de esta práctica, además de enfrentarse a lo hay fuera de las aulas, los estudiantes se enfrentaran también a contextos sociales y culturales ajenos. La encuesta que aplicó en este estudio fue asignada a los estudiantes, de igual manera, con base en el MAE de Kolb, y estuvo dirigida a evaluar y comparar las ventajas y desventajas de implementar un viaje de campo en el mismo país (Estados Unidos) y uno en el exterior (China).

En definitiva, se resalta que dentro de los diferentes textos que emplean el Modelo de Aprendizaje Experiencial de Kolb como fundamento pedagógico, se hace hincapié en "la necesidad de un método basado en actividades que se centre en el estudiante, como el método de enseñanza experiencial" (Adebayo, 2018, p. 59). Por lo tanto, es menester un cambio de enfoque pedagógico por parte de los docentes. Esta idea se comparte, además, por organismos profesionales, por ejemplo entidades como la Accounting Education Change Commission (AECC) (1990) y el Committee on Future Structure Content Scope of Accounting Education (1986) que han pedido un reenfoque de la educación

contable en habilidades intelectuales, de comunicación e interpersonales dentro de un marco de aprendizaje activo que enfatiza el autoaprendizaje (Dellaportas & Hassall, 2013).

4.2. La salida de campo antes, durante y después

Buena parte de los documentos revisados dedican apartados específicos para presentar cómo llevar a cabo una salida de campo. En este proceso se identifican tres momentos comunes a las distintas investigaciones, estos son: antes, durante y después. Aunque no es difícil distinguir uno del otro, en cada momento cambian los recursos, los responsables, las responsabilidades, entre otros aspectos. Por lo tanto, a continuación se exponen las principales sugerencias a las que han llegado estudios previos para el antes, durante y después de una salida de campo.

Podría denominarse fase de planeación a lo que ocurre antes de la salida de campo o excursión. Al respecto, algunos ubican el primer paso como la determinación y el contacto con el o los terceros, generalmente empresas, que se quiere visitar (Mammadova, 2017) o, incluso, más atrás, con la definición de los resultados de aprendizaje que se espera de la actividad (Berte & Jones, 2013). También es común encontrar que los investigadores inicien planteando los interrogantes que desean responder con su estudio (Adebayo, 2018; Hamilton-Ekeke, 2007), otros investigadores priorizan la elección del material de estudio previo a la salida de campo (Harsell & O'Neill, 2010) o la reunión entre los participantes y el docente para planificar el recorrido (Gomez-Lanier, 2017). No es necesario entrar en discusiones sobre cuál debería ser primero, pues todas resultan importantes en esta fase, en cierta medida son interdependientes y recaen casi exclusivamente sobre el educador.

Puede ocurrir que a partir de la intención de conocer las operaciones de una organización en específico, se propongan objetivos de aprendizaje para ser alcanzados a través de una visita guiada que permita la aproximación de los estudiantes; como también puede ocurrir que los objetivos de aprendizaje planteados para un curso posibiliten la elección de cualquier

organización con algunas características mínimas. Dicha elección recae, en principio, en el educador; por ejemplo, Gribbin (2005) realizó una visita a The Boeing Company con su curso de contabilidad de costos avanzada, gracias al contacto que mantenía con uno de sus estudiantes, el cual trabajaba en dicha compañía. Sin embargo, cabe resaltar que este paso no impide la participación de los estudiantes. Cualquiera que sea el caso, es fundamental que la organización que se contacte esté dispuesta a recibir la visita de los estudiantes, lo que incluye inexorablemente disponer de instalaciones y del tiempo de algunos de sus trabajadores.

Conviene también que, como lo sugiere Smith (2007), al momento de contactarse con las potenciales organizaciones a visitar, se les comparta cierta información crítica para conseguir la aprobación de la actividad. La información debería contener, por lo menos, la institución a la que pertenece la persona que está haciendo el contacto y su rol dentro de ella, los objetivos que se tienen con la salida de campo, las temáticas que se esperan abordar, el nombre de la clase y el número de estudiantes, cuánto podría durar la actividad, en dónde y cuándo.

Para continuar, en esta misma fase se sugiere la elaboración de una agenda escrita de la actividad lo más detallada y precisa posible, la cual debe ser entregada a los estudiantes con la suficiente antelación a la visita (Gribbin, 2005; Mohammad, 2018). Las observaciones por considerar en su elaboración incluyen, entre otras, las siguientes: ubicación geográfica de las organizaciones a visitar; medios de transporte disponibles y tiempos de desplazamiento entre los distintos puntos; tiempo estimado para las diferentes actividades en el lugar, por ejemplo, recepción, visita guiada por las instalaciones, charlas con el personal de la organización, sesiones de preguntas y respuestas; y espacios de descanso. Aquí destacan los trabajos de Harsell y O'Neill (2010) y Hamilton-Ekeke (2007)² que dieron relativa importancia a la preparación de la agenda o itinerario que debían seguir los estudiantes para que la investigación se desarrollara de la mejor manera posible.

Superada la fase de planeación, durante el viaje de campo o fase de ejecución la presencia de los estudiantes es más evidente. Durante la salida de campo estos deben cumplir con diversas asignaciones, una de ellas es la participación activa en las visitas guiadas por las instalaciones o las sesiones

² El trabajo de Hamilton-Ekeke (2007) se desarrolla en un escenario de educación secundaria, específicamente, un grupo de cuarenta estudiantes de tres distritos educativos ubicados en el delta del Níger, Nigeria.

de preguntas que se tienen con el personal de las organizaciones anfitrionas. Estas interacciones permiten a los estudiantes observar la aplicación de conceptos vistos dentro del aula y, además, conocer las dinámicas de la profesión al interior de las organizaciones, por ejemplo, labores a desempeñar, salarios y políticas de promoción y ascenso (Gribbin, 2005). Debido a lo enriquecedor de estos espacios, la participación puede incluirse como un criterio dentro la calificación de la salida de campo, como lo hacen Chmielewski-Raimondo et al. (2016).

También se ha implementado el uso de un diario de reflexión que deben llevar los estudiantes, esta herramienta tiene como función el registro de las experiencias que puedan darse en el viaje y así facilitar la retroalimentación de la actividad una vez regresen al aula. Al igual que Chmielewski-Raimondo et al. (2016), Harsell y O'Neill (2010) asignaron la tarea del diario a sus estudiantes, en este caso, con el fin de ser el principal referente en la escritura de un documento reflexivo sobre la experiencia de la salida de campo. Esta herramienta demuestra gran importancia, al punto de ser foco de interés en investigaciones en este campo; por ejemplo, Gomez-Lanier (2017) dedica parte de su estudio a analizar el papel que juega el diario de reflexión en un aprendizaje más profundo, tanto en viajes de estudio nacionales como internacionales.

Lo anterior no significa que los docentes queden rezagados, más bien, estos pasan al monitoreo de las actividades planeadas en la fase previa. Por un lado, algunos estudios son llevados a cabo con una permanente guía del docente durante todo el recorrido, coordinando cada actividad, incentivando a los estudiantes y fomentando la formulación de preguntas para conseguir el mayor beneficio posible del viaje (Hamilton-Ekeke, 2007; Harsell & O'Neill, 2010; Mohammad, 2018). No obstante, otros trabajos favorecen un aprendizaje más autónomo por parte de sus estudiantes, flexibilizando la ejecución de la actividad (Dellaportas & Hassall, 2013; Gomez-Lanier, 2017; Liu et al., 2018) o, simplemente, llegando al punto en el que el docente no asiste al recorrido, trasladando la coordinación y control del itinerario del recorrido a los estudiantes.

La última fase de la salida de campo podría denominarse "fase de evaluación", en esta el docente asigna ciertas tareas a los estudiantes con el fin de recopilar, compartir y reflexionar acerca de los resultados (cualitativos y

cuantitativos) y las experiencias de la excursión. A continuación se presentan algunas de las asignaciones que deben cumplir los estudiantes en esta etapa, detectadas en los estudios abordados.

Para comenzar, el estudio de Berte y Jones (2013) diseñó una tarea escrita de aprendizaje reflexivo con el fin de vincular conceptos vistos en clase con la experiencia de la salida de campo. El informe resultante debía cubrir tres puntos: i) descripción de las organizaciones (historia e información estratégica como la misión y la visión); ii) comparación entre las organizaciones a partir de cuatro criterios (estructura organizacional, procesos, cultura y clima); y iii) recomendaciones de mejora sobre aspectos considerados como no efectivos. En una metodología no muy alejada, Mohammad (2018) define un plazo de dos semanas, contadas a partir de las visitas, para que los estudiantes respondan en un documento escrito uno de los cuatro interrogantes preparados por el docente, cuyo eje temático principal es la gestión estratégica de la organización.

Así mismo, esta vez en el campo de la economía, Smith (2007) asigna a sus estudiantes la preparación individual de un documento escrito enfocado en la recomendación de políticas, en el que prime el análisis de la problemática sobre su descripción. No obstante, ofrece como alternativa la creación de un sitio web sobre la problemática del caso de estudio, un proyecto grupal (cuatro o cinco estudiantes) que parte de la experiencia de la salida de campo.

Por su parte, Dellaportas y Hassall (2013), y Riordan (2010) prefirieron compartir con los estudiantes sus experiencias del viaje en una reunión posterior dentro del aula, una actividad que Berte y Jones (2013) integraron a la tarea del reporte escrito que tenían asignados los estudiantes.

4.3. Evaluando la salida de campo

En este punto es necesario hacer una distinción en cuanto al proceso de evaluación en esta práctica pedagógica³. En primer lugar, se tiene la evaluación como fase de la salida de campo (la última etapa de las tres propuestas en

³ La distinción es propia de los autores de este trabajo.

este documento), en la cual se busca examinar si los objetivos de aprendizaje fueron alcanzados por los estudiantes; lo anterior se refleja en una calificación numérica para determinar si se aprobó o no la asignatura o curso.

En segundo lugar, está la evaluación de la salida de campo per se, cuyo objetivo es determinar su efectividad como práctica pedagógica, teniendo en cuenta las expectativas que sobre esta se tengan; por ejemplo, el mejoramiento del aprendizaje reflexivo (Berte & Jones, 2013) o la vinculación de teoría y práctica (Gomez-Lanier, 2017). Sobre este punto, Smith (2007), con cierta gracia, habla de dos medidas de éxito: la primera es regresar con la misma cantidad de estudiantes con los que comenzó y, la segunda, es que sean los mismos estudiantes.

Con lo anterior claro, al momento de evaluar formalmente qué tan efectiva resultó la excursión, los investigadores hicieron uso, principalmente, de dos instrumentos para la recolección de datos (cuantitativos y cualitativos), la encuesta y la entrevista. Con estas se recopilaban las opiniones de los estudiantes acerca de la actividad en general, sus experiencias más significativas y sus aprendizajes.

Respecto a las encuestas, el método que siguió su diseño, por lo general, fue una escala tipo Likert de cinco puntos (Berte & Jones, 2013; Chmielewski-Raimondo et al., 2016; Gomez-Lanier, 2017). Para la determinación de confiabilidad de los resultados y su posterior interpretación, se emplearon ciertos métodos cuantitativos, por ejemplo, el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach (Gomez-Lanier, 2017; Hamilton-Ekeke, 2007), que es utilizado para evaluar la confiabilidad de una escala o test al arrojar un coeficiente de correlación entre las distintas variables, o, simplemente, el uso de estadística descriptiva, principalmente la media (Gomez-Lanier, 2017; Adebayo, 2018).

Todas las percepciones recolectadas de los estudiantes, tanto positivas como negativas, constituyeron una valiosa retroalimentación en cada investigación. Por lo que se refiere a aquellas favorables, Mammadova (2017) señala que el análisis crítico y el nivel de consciencia adquirido del contexto laboral son dos elementos que destacaron sus estudiantes al evaluar las excursiones. No obstante, Smith (2007) hace un llamado especial a ir más allá y cuestionar estas opiniones tan optimistas.

4.3.1. *Sobre su efectividad*

A pesar de la falta de interés de docentes e instituciones educativas en incluir las salidas de campo como una metodología pedagógica en los planes de estudio, como lo mostró Adebayo (2018), dentro de los resultados obtenidos por los distintos autores abordados, sobresalen los comentarios y las opiniones de los participantes sobre las consecuencias positivas y la aceptación de esta práctica como un método de enseñanza alternativo al enfoque de enseñanza-aprendizaje tradicional. A continuación se exponen de manera más detallada los argumentos derivados de algunos estudios respecto de la idea anterior.

En primer lugar, están los aportes a la preparación de los estudiantes para enfrentarse al ambiente laboral, un asunto de suma importancia para varios autores (Berte & Jones, 2013; Chmielewski-Raimondo et al., 2016; Liu et al., 2018; Wright, 2010). Por ejemplo, el trabajo de Gribbin (2005), enmarcado en la problemática del desinterés y la limitada percepción que tienen los estudiantes sobre la profesión contable, concluyó que la dinámica de las salidas de campo contribuye a cambiar la manera en cómo ven la profesión y la disciplina, incentivando el interés de los estudiantes al confrontarlos con un entorno más realista del mundo profesional y enfatizando en las oportunidades laborales que ofrece este, especialmente en el campo de la contabilidad de costos.

Otro aspecto clave de esta dinámica pedagógica es su potencial para favorecer el desarrollo de la interdisciplinariedad. Se sostiene que haber integrado estudiantes de diferentes disciplinas e, incluso, nacionalidades, en la excursión, configuró espacios multiculturales para la interacción étnica y de sistemas educativos disímiles, lo cual les permitió ampliar el panorama de conocimientos y entender el mundo laboral no como algo propio de cada área del conocimiento, sino como un sistema interrelacionado entre las distintas disciplinas que conforman contextos laborales complejos (Gomez-Lanier, 2017; Liu et al., 2018; Mammadova, 2017).

Por otro lado, se encuentran argumentos de suma importancia que resultan de estudios que giran en torno a la contrastación de los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales y los métodos alternativos. Al respecto, Hamilton-Ekeke (2007) posicionó la salida de campo como un método (alter-

nativo) con mejores resultados al concluir que los estudiantes que participaron en la excursión obtuvieron un rendimiento muy superior en términos de apropiación de conceptos, en comparación con aquellos que solo recibieron clases magistrales sobre el tema. Otros trabajos ven en la salida de campo como un método que, en complemento a las clases, conduce a un aprendizaje de largo plazo (retención de los contenidos) (Dellaportas & Hassall, 2013; Harsell & O'Neill, 2010) y a un aprendizaje reflexivo (Berte & Jones, 2013).

4.3.2. *Algunos consejos prácticos*

Algunos autores, a partir de su experiencia en este método de enseñanza-aprendizaje, precisaron algunos consejos para el desarrollo de las salidas de campo. Por ejemplo, dentro de las recomendaciones propuestas por Gribbin (2005) se encuentran: apoyarse en aquellos estudiantes que ya se encuentran trabajando para contactar posibles organizaciones a visitar; realizar una agenda lo más detallada posible, considerando fechas apropiadas tanto para la empresa como para los estudiantes; proporcionar información previa de la compañía (desde sus operaciones hasta códigos de vestuario) a los estudiantes, la cual deben preparar previamente con el fin de propiciar una activa participación; buscar que la empresa resalte la aplicación de las herramientas contables y exponga el ambiente laboral de los contadores.

Por su parte, Liu et al. (2018) señalan que es muy importante escoger el lugar de excursión en donde se llevará a cabo la actividad, además de combinar metodologías que generen un ambiente divertido para que los estudiantes se alienten a desarrollar una mentalidad abierta a la hora de adquirir nueva información.

Otros consejos a tener en cuenta incluyen: incorporar en el programa del curso la actividad de salida de campo y dejarle en claro al estudiante, desde el primer día de clase, en qué consistirá (Smith, 2007); además de tener un plan de respaldo o contingencia en caso de que algún punto del itinerario no resulte como se esperaba (Wright, 2010).

Conclusiones

En el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, el papel del maestro se convierte en una trascendental actividad; pero, al mismo tiempo, la labor en la elección de las estrategias y las técnicas permite lograr los diferentes objetivos, y, por ende, conserva igual relevancia en la difícil planeación académica.

Las estrategias determinan cuál será el camino a seguir, por lo que cualquiera que sea la elección del maestro dependerá de diferentes circunstancias de modo, tiempo, lugar y grupo que se tenga bajo su responsabilidad, dadas las diferentes características, perfiles y niveles de competencias de los individuos que interactúan en el curso normal de cada asignatura que corresponda a un saber específico de la carrera profesional.

A modo de discusión, se considera que es de vital importancia para el maestro contable que las estrategias y las técnicas elegidas se transformen en su foco didáctico principal. Para hacerlo debe partir de unos principios pedagógicos y de una didáctica con claras metodologías que acompañen el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

No obstante, en el momento de hacer la elección de las estrategias y técnicas a aplicar, en cada sesión de clase, ya sea en un ambiente *e-learning* o *b-learning*, (presencial o presencial-distancia), mediados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el maestro deberá conocer sus componentes o elementos teóricos; de tal forma que en la práctica se puedan conseguir los mejores resultados esperados, y, por ende, la formación contable se desarrolló de una manera más íntegra.

Ahora bien, es imperativo que el estudiante contable forme parte activa de este importante proceso, es decir, que se convierta en el actor principal; para lograrlo se debe propiciar un ambiente motivador que permita, de igual

forma a los maestros, desarrollar las competencias necesarias para que se mantenga y se supere el nivel del conocimiento entre los diferentes actores. En síntesis, se puede concluir que las estrategias de enseñanza son todos aquellos caminos didácticos utilizados por el maestro con relación al alcance de aprendizajes que se consideren significativos, y las estrategias de aprendizaje son todas aquellas acciones que utiliza el estudiante para mejorar su nivel de conocimientos de manera consciente y con un alto grado de intencionalidad. Indudablemente, ambas permiten mejorar la calidad de la educación contable mediante diferentes procesos de interacción que potencializan múltiples habilidades en los futuros contadores y que, a su vez, contribuye en la construcción del conocimiento contable.

Desde otro enfoque, se concluye que los métodos de enseñanza-aprendizaje alternativos responden al llamado de diversas partes interesadas en la educación en general a propiciar escenarios que comprometan activamente al estudiante en su proceso formativo. Entre las alternativas se encuentra aprendizaje basado en problemas, juego de roles, simulación y la salida de campo. Sin embargo, la última técnica, "salida de campo", contiene una versatilidad que permite llevarla a cabo desde los diferentes niveles educativos de contaduría pública. De igual manera, prolifera en diversos campos del conocimiento, en unos más que en otros, dependiendo de las exigencias e intereses de estos últimos en cuanto a lo disciplinar y profesional.

En el caso particular de la educación contable, su aplicación se ha dado principalmente en cursos de contabilidad de costos y gestión, haciendo énfasis en la dimensión estratégica de las organizaciones. A pesar de los resultados positivos señalados desde otras disciplinas, la literatura sobre salidas de campo es bastante limitada, advirtiendo dos problemáticas. La primera es que la educación de los futuros profesionales contables poco o nada ha alzado la vista hacia alternativas pedagógicas distintas a la clase magistral, negando la posibilidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina en cualquiera de sus muchas vertientes. La segunda es puede que algunos planes de estudio o asignaturas ya implementen la salida de campo; sin embargo, no se ha producido conocimiento al respecto. Esta última, a su vez, traería consigo problemáticas más estructurales; por ejemplo, restricciones institucionales a la investigación o el desinterés de docentes y académicos por esta vital actividad para la sociedad.

En cuanto a sus bondades, la didáctica “salida de campo” desarrolla un vínculo directo que propicia entre el temario de clase y su aplicación en contextos específicos, es decir, entre la teoría contable y la práctica. De alguna manera, podría decirse que la salida de campo ayuda a dar vida a los conceptos que se brindan dentro del aula, además de favorecer la retención de contenidos y el aprendizaje reflexivo. Las visitas a las empresas motivan a los estudiantes al ver la aplicación de los conocimientos que han ido adquiriendo y, a la par, es provechoso a su capital social o relacional, pues muchos de los estudiantes encuentran oportunidades para iniciar sus prácticas profesionales o proyectos investigativos.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones realicen estudios de caso, e investigaciones de reflexión y de carácter empírico, con el objetivo de identificar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que les permitan a los docentes formadores de contadores públicos proponer variadas técnicas didácticas activas como solución a la enseñanza de temáticas esenciales en la formación de este profesional.

Referencias

- Adebayo, A. M. (2018). Entrepreneurship education in public universities in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(4), 58-64.
- Allen, D. E., Donham, R. S., & Bernhardt, S. A. (2011). Problem-based learning. *New directions for teaching and learning*, (128), 21-29.
- Amos, B. (2012). Practicing evidence-based education in leadership development. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 685-702.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of advanced nursing*, 18(8), 1188-1192.
- Ausubel, D. (1993). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento. *Revista Quórum académico*, 8(15), 95-110.
- Bautista, E. G. (2015). La importancia de la vinculación universidad-empresa-gobierno. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 1-21.
- Berte, E., & Jones, K. (2013). The field trip as an experiential teaching strategy to promote reflective learning. *Journal of the Academy of Business Education*, 14, 33-49.

- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Editorial Narcea.
- Briz, E. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Editorial Prentice Hall.
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg & S. Alderoqui (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones* (pp. 78-93). Editorial Paidós.
- Cardona, J., & Zapata, M. (2005). *Educación contable: antecedente, actualidad y prospectiva*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Capon, N., & Kuhn, D. (2004). What's so good about problem-based learning? *Cognition and instruction*, 22(1), 61-79.
- Carvajal, M. (2009). *La didáctica en la educación*. Fundación Academia de Dibujo Profesional.
- Castañeda, J. O. (2016). Contabilidad ambiental: conexión entre el crecimiento económico empresarial y la protección medioambiental. *Revista Lidera*, 83-88.
- Cely, A., Díaz, N., & Ocampo, D. (2008). Salidas de campo en la formación de emprendedores. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (64), 101-126. <https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.667>
- Chmielewski-Raimondo, D. A., McKeown, W., & Brooks, A. (2016). The field as our classroom: applications in a business-related setting. *Journal of Accounting Education*, 34, 41-58. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2015.11.002>
- Companioni, O. L. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural. *Revista actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 1-23.
- Congreso de la República de Colombia. (2009, 13 de julio). Ley 1314 de 2009. *Por la cual se regulan los principios y normas de contabilidad e información financiera y de aseguramiento de información aceptados en*

- Colombia, se señalan las autoridades competentes, el procedimiento para su expedición y se determinan las entidades responsables de vigilar su cumplimiento.* Diario Oficial n. ° 47.409. <https://funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36833>
- Delgado, G. R. (2010). El papel de la contabilidad ante la actual realidad económica social y política del país. Más allá de la convergencia de prácticas mundiales. *Cuadernos de Contabilidad*, 149-169.
- Dellaportas, S., & Hassall, T. (2013). Experiential learning in accounting education: A prison visit. *The British Accounting Review*, 45, 24-36.
- Doménech, F. (2011). *Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria. Un nuevo enfoque desde el EEES*. Universitat Jaume I.
- Dosso, M. (2009). Restructuring in France's innovation system: from the mission-oriented model to a systemic approach of innovation. http://repositorio.colciencias.gov.co:8080/bitstream/handle/11146/412/1682-DOSSO_2014_RESTRUCTURING_IN.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández, C. L., & Aguado, M. I. (2017). Aprendizaje basado en problemas como complemento de la enseñanza tradicional en Fisicoquímica. *Educación química*, 28, 154-162.
- Ferreiro, E., & Gómez, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI Editores.
- Filgueira, J. (2014). *Mobile learning. Estrategias para el uso de aplicaciones, smartphones y tablets en educación*. Editorial Kindle
- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R., & Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Editorial Universidad Concepción.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Gamboa, M., Sandoval, Y., & Ahumada, V. (2017). *Diseño de Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje: Consideraciones con base en la PNL y los estilos de aprendizaje*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- García, M., & Botero, G. (2014). Entre la vida académica y la práctica profesional. *Contexto*, 3, 174-179.
- Gento, S. (2021). *Tratamiento Educativo de la Diversidad de Personas Adultas*. Editorial UNED.
- Gimeno, J. (1995). La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza. En A. Pérez & J. Almaráz (Comps.), *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* (pp. 54-70). Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno, J. B. (1981). *The education of primary and secondary school teachers: an international comparative study*. United Nations Educational.
- Gómez, B. R. (2016). Aprendizaje basado en problemas: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, 8, 9-19.
- Gómez, M., Mir i Costa, V., & Serrats i Paretas, M. (1991). *Propuestas de intervención en el Aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Editorial Narcea.
- Gomez-Lanier, L. (2017). The experiential learning impact of international and domestic study tours: class excursions that are more than field trips. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 129-144.
- Granata, M., Chada, M., & Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1) 35-42.
- Gribbin, D. (2005). How to conduct a successful accounting field trip. *Management Accounting Quarterly*, 7(1), 44-50.

- Hamilton-Ekeke, J. (2007). Relative effectiveness of expository and field trip methods of teaching on students' achievement in ecology. *International Journal of Science Education*, 29(15), 1869-1889. <https://doi.org/10.1080/09500690601101664>
- Harsell, D. M., & O'Neill, P. B. (2010). Experiential learning: lessons learned from The UND Business And Government Symposium. *American Journal of Business Education*, 3(8), 27-34.
- Hernández, N. L., Frías-Guzmán, M., & Martínez, M. L. (2014). Las habilidades comunicativas en el plan de estudio "D". *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 410-425.
- Imideo, N. (1985). Metodología de la enseñanza. *Colección Actualización Pedagógica*. Editorial Kapelusz.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2001). *El aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. <https://agua.org.mx/wp-content/uploads/2019/10/Nivel-de-sustentabilidad-de-la-gesti%C3%B3n-del-agua-en-uso-dom%C3%A9stico-en-la-zona-metropolitana-de-Monterrey.pdf>
- Jiménez, M. D., & Giraldo, G. B. (2014). Entre la vida académica y la práctica profesional. *Revista Contexto*, 174-179.
- Johnson, M., & Hayes, M. J. (2016). A comparison of problem-based and didactic learning pedagogies on an electronics engineering course. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 53(1), 3-22.
- Kuri, E. C. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Revista reecuentro*, 50, 100-106.
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Revista EDUCERE*, 595-604.
- Liu, E., Carta, S., & Sopeoglou, E. (2018). Study trip as means of expanded learning. *Information, Communication & Society*, 21(9), 1293-1304. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1476574>

- Londoño, G. (2013). *Investigación y problematización: Ejercicios Didácticos en la Docencia Universitaria*. Ediciones UniSalle.
- López-Gutiérrez, J., Pérez, I., & Lalama, J. (2017). Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 129-138.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda & N. Rajadell (Coords.), *Didáctica general para Psicopedagogos* (pp. 25-60). UNED.
- Mammadova, A. (2017). Education towards urban sustainability: lessons learned from the welfare business models of Kanazawa City, Japan. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(2), 154-164.
- Medina, A., & Salvador, M. (Coords.). (2009). *Didáctica general*. Pearson Educación.
- Medina, J. (2017). *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*. Editorial Octaedro.
- Mendía, R. (2013). *Monográficos escuela*. <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2014/10/monografico-aps-periodico-escuela-2013.pdf>
- Mergendoller, J. R., Maxwell, N. L., & Bellissimo, Y. (2006). The effectiveness of problem-based instruction: A comparative study of instructional methods and student characteristics. *Interdisciplinary journal of problem-based learning*, 1(2), 49-69.
- Mohammad, H. (2018). Academic field trip as a teaching pedagogy to accounting students. *Journal of Business Management and Accounting*, 8(1), 17-30.
- Montilla, O. D., & Herrera, L. G. (2006). El deber ser de la Auditoría. *Estudios gerenciales*, (98), 83-110.

- Navarro, M. (2008). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Editorial Procompal.
- Nereci, V. B. D. (2007). Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 268-277.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (2017). *Strategies like these are taught in schools, but children do not learn to apply them beyond specific applications in narrowly defined tasks*. Routledge Education Books.
- Ontoria, A. (2006). *Aprendizaje Centrado en el Alumno. Metodología para una escuela abierta*. Editorial Narcea.
- Ortiz, A. (2014). *Currículo y Didáctica*. Edición de la U.
- Patiño, R., Valero, G., Acosta, M., Parra, J., & Bautista, J. (2016). Revisión de literatura sobre educación contable en Colombia. *Revista Activos*, 14(26), 61-99. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/activos/article/view/3972/3799>
- Peñaherrera, M., Chiluzza, K., & Ortiz, A. (2014). Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en Ecuador. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 204-220.
- Perea, R. S., & Zuleta, P. A. (1995). La simulación como método de enseñanza y aprendizaje. *Revista EDUC MER SUPER*, 15-31.
- Pérez, A. C., León, N. Q., & Góngora, E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Revista enseñanza e investigación en Psicología*, 22(1), 58-65.
- Portuondo, R., & Basulto, C. (2007). *Introducción a la didáctica. La didáctica como ciencia*. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/846996>

- Presidencia de la República de Colombia. (1993, 29 de diciembre). Decreto 2649 de 1993. *Por el cual se reglamenta la Contabilidad en General y se expiden los principios o normas de contabilidad generalmente aceptados en Colombia*. Diario Oficial n. ° 41.156. <https://funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=9863>
- Ramírez, D. A. (2018). El uso de la técnica didáctica de aprendizaje por proyecto. *Revista ASFACCOOP*, 6(12), 151-164.
- Rincón, F. E. (2011). El aprendizaje basado en proyectos. *Revista comunicación*, 28, 73-80.
- Riordan, J. (Ed.). (2010). *Breastfeeding and human lactation*. Jones & Bartlett Learning.
- Rodelo, M., & Castro, S. (2016). Reflexiones sobre la educabilidad: Elemento fundamental en el proceso educacional del desarrollo humano. *Cultura Educación y Sociedad*, 7(2), 77-93.
- Rodríguez, M. (2010). *Gestión de la Formación*. Editorial Ideas Propias.
- Romero, V., Romero, R., Toala, M., Parrales G., Delgado, H., Castillo, M., & Choez, M. (2018). *Metodologías y Tecnologías de la información en la educación*. Editorial Área de Innovación y Desarrollo.
- Rubio, L., & Escofet, A. (2018). *Aprendizaje-servicio (ApS) claves para su desarrollo en la Universidad*. Editorial Octaedro.
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario educativo*, 62, 201-240.
- Sánchez, L. M. (2013). Estándares internacionales y educación contable. *Apuntes del CENES*, 32(55), 239-261.
- Sehuanes, M. A. R., & González, C. L. C. (2021). Estado actual de la investigación en educación contable en Colombia: una aproximación bibliométrica para el período 2000-2020. *Teuken Bidikay-Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 12(19).

- Smith, M. G. (2007). Case studies on location: taking to the field in economics. *Journal of Economic Education*, 38(3), 308-317.
- Soto, E. M., Galvis, O. D., Salazar, C. A., & Roa, G. M. (2014). Teoría tridimensional de la contabilidad T3C (versión 2.0): desarrollos, avances y temas propuestos. *Libre empresa*, 95-120.
- Svinicki, M., & McKeachie, W. J. (2010). *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers*. Wadsworth Pub Co.
- Tecnológico de Monterrey. (2014). *La evaluación por competencias en los programas de actividades deportivas en nivel medio superior del Tecnológico de Monterrey* [Tesis Posgrado]. Tecnológico de Monterrey.
- Tobón, S. (2016). *Formación Integral y Competencias*. Ecoe Ediciones.
- Tovar de Acosta, M. (2005). *Encuentros de Educación Superior y pedagogía*. Editorial Universidad del Valle.
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje Basado en proyectos*. Ediciones Ministerio de Educación.
- Vásquez, R., & Franco, W. (2014). *Aplicación por primera vez de NIIF*. Legis.
- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM.
- Wright, G. (2010). Lessons from federal tax court. *Tax Adviser*, 41(5), 350-352.
- Yagual, F. E. (2015). Competencias y habilidades desarrolladas en los estudiantes de auditoría: diagnóstico a la iniversidad estatal de Milagro. *Revista Visión Empresarial Escuela de administración de empresa y marketing*, (5), 113-134.
- Yaqinuddin, A. (2013). Problem-based learning as an instructional method. *J Coll Physicians Surg Pak*, 23(1), 83-85.

- Villalpando, A. G. (1970). Sujeción y formación en la educación formal, no formal e informal. *Educatio*, 39.
- Zabalza Beraza, M. Á. (1990). La organización escolar frente a la integración. *Jornadas de estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas* (pp. 381-416).
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Magisterio.
- Zambrano, A. (2006). *Contributions to the Comprehension of the Science of Education in France Concepts, Discourse and Subjects*. Atlantic International University.
- Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75-84.
- Zambrano Leal, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-61.
- Zárate, L. (2007). Rousseau y la función social de la educación. En M. E. Murueta (Comp.), *Educación en cuatro tiempos: Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche Interpretados para el siglo XXI* (pp. 25-58). Amapsi Editorial.
- Zarzar, C. (2001). *La Didáctica Grupal*. Editorial Progreso.

Información de los autores

Diego Ramírez Tapias

Magíster en Dirección Estratégica de la Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico. Especialista en Legislación Tributaria de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Contador público de la Universidad de Antioquia. Al momento de aprobación de la publicación, docente de tiempo completo de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: daramirez250@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3609-3320>

Candy Chamorro González

Maestrante en Medioambiente y Desarrollo en la Universidad Nacional. Contadora pública de la Universidad de la Costa. Líder del grupo Contas (Contabilidad, Ambiente y Desarrollo). Docente de tiempo completo de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: candy.chamorrogo@amigo.edu.co Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7332-8566>

Mario Rodelo Sehuanes

Maestrante en Tributación de la Universidad Libre de Colombia. Contador público de la Universidad del Atlántico. Estudiante de Economía de la Universidad del Atlántico. Docente de la Universidad del Atlántico. Correo electrónico: mrodelo011@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3738-6395>

Olga Vásquez Montoya

Magíster en Dirección Estratégica-Especialidad en Gerencia de la Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico. Especialista en Finanzas de la Universidad Católica Luis Amigó. Contadora pública. Docente de tiempo completo de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: olga.vasquezmo@amigo.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9887-5416>

Mariela Velásquez Pérez

Maestrante en Educación e Innovación en la Universidad Benito Juárez. Especialista en Legislación y Política Tributaria de la Universidad de Medellín. Especialista en Revisoría Fiscal de la Universidad de Medellín. Contadora pública de la Universidad Cooperativa de Colombia. Correo electrónico: marie-lavelasquezp@gmail.com

Sergio Esteban Bustos Sierra

Maestrante en Contabilidad y Finanzas en la Universidad Nacional de Colombia. Contador público de la Universidad Nacional. Correo electrónico: sebastoss@unal.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1304-178X>

Gabriel David Garavito Robayo

Contador público de la Universidad Nacional. Correo electrónico: ggaravito@unal.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1947-9149>

Este libro presenta aproximaciones teóricas y experiencias laborales de los docentes del programa de Contaduría Pública de la Universidad Católica Luis Amigó, respecto a las técnicas didácticas proyectadas y aplicadas en su arte de enseñar en contabilidad. El primer acápite esboza una breve introducción contextual de la didáctica a partir de su historicidad. Seguidamente, se determinan las estrategias y técnicas didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesional contable. El tercer apartado revela las técnicas didácticas utilizadas para la formación contable y, finalmente, el capítulo cuatro profundiza en otras técnicas didácticas a partir de la práctica pedagógica salida de campo. De esta manera, el presente texto académico tiene la intención de generar debate entre la comunidad contable.