

***CAMBIOS EN LATITUDES, CAMBIOS EN ACTITUDES  
LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE  
DE LOS ESTUDIANTES DE CONTABILIDAD  
EN ESPAÑA Y EL REINO UNIDO***

**José Luis Arquero Montaña**

Universidad de Sevilla

**Trevor Hassall**

**John Joyce**

Sheffield Hallam University

## 1. INTRODUCCIÓN

La profesión contable se ha visto envuelta en un proceso de armonización provocado por la globalización de los mercados. El interés dedicado a este área varía considerablemente, aunque es evidente que en lo relativo a la armonización de estándares en educación se ha avanzado muy poco. Needles (1992) afirma que obtener una visión comprensiva de las diferentes prácticas sobre la educación de los contables a lo largo del mundo puede proporcionar información interesante sobre la forma en que se aplican las normas de contabilidad y auditoría; indicando que un tema fundamental que surge en los esfuerzos por armonizar los estándares de contabilidad y auditoría hace referencia a la cuestión sobre qué diferencias en la aplicación de esos estándares se pueden deber a diferencias en la educación y cualificación de contables y auditores.

Tanto las instituciones educativas como los organismos profesionales de contabilidad se han formado una serie de suposiciones acerca de cómo interaccionan los estudiantes con el cuerpo de conocimientos contables. ¿Son correctas estas suposiciones?. La principal preocupación de este trabajo es explorar *cómo* aprenden los estudiantes. Usando metodologías desarrolladas para su uso en Educación Superior sugerimos un modelo que se centra en los enfoques de aprendizaje de los alumnos. Es importante acentuar que el modelo se centra en percepciones del estudiante, ya que son estas percepciones las que influyen en la forma en que los estudiantes enfocan su aprendizaje.

El modelo sugiere que los factores instrumentales en la determinación del enfoque de aprendizaje están relacionados con sus características personales y con su experiencia educativa previa, así como con su percepción del contexto de aprendizaje. El contexto de aprendizaje comprende el sistema de evaluación, los contenidos del programa, y el modo de enseñanza/aprendizaje. Las percepciones de los estudiantes sobre estos factores les llevan a tomar decisiones individuales como la elección del enfoque de aprendizaje que consideran apropiado para las circunstancias percibidas.

El modelo es explorado mediante un cuestionario de enfoques de aprendizaje, que se usa para comparar las respuestas de los estudiantes de la Universidad de Sevilla y de la Sheffield Hallam University.

## 2. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

Cómo los estudiantes estudian, más que *qué* estudian, es un área que está centrando, cada vez más, la atención de los investigadores. Unos de los trabajos más influyentes en este área son los estudios empíricos de Marton y Säljö (1976, 1984). Los argumentos que sostienen este enfoque se pueden explicar a partir de las cuatro afirmaciones de Gibbs (1995):

1. Los estudiantes aprenden de formas cualitativamente diferentes.
2. Los resultados del aprendizaje son no sólo cuantitativamente diferentes, sino también cualitativamente diferentes.
3. Los estudiantes entienden lo que es aprendizaje de formas diferentes.
4. Los profesores tienen un concepto de en qué consiste enseñar y aprender que difiere profundamente de uno a otro.

Los argumentos expuestos anteriormente han sido usados como base para un gran número de investigaciones empíricas, principalmente en el área de Educación Superior. De la síntesis de estas investigaciones empíricas, hemos desarrollado el siguiente modelo de aprendizaje del estudiante:

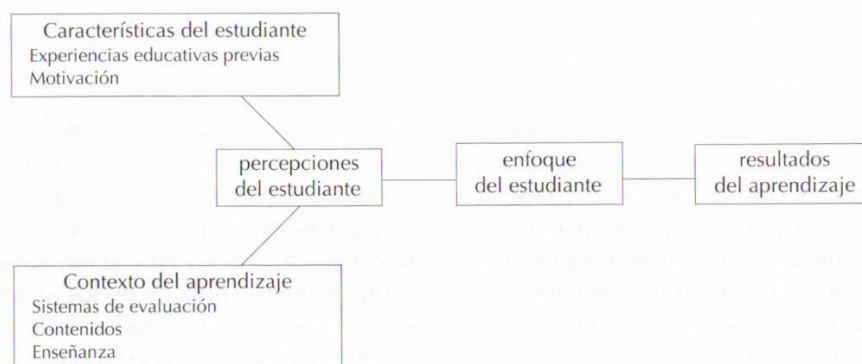


Gráfico 1. Contextualización del aprendizaje del estudiante



El modelo se basa en el estudio de las percepciones sobre la situación de los estudiantes. Los resultados del aprendizaje, determinados por las percepciones del contexto, son así individuales para cada estudiante. El contexto puede, y suele, ser configurado por factores y agentes externos (como por ejemplo, las mismas instituciones educativas, o los organismos profesionales). El contexto es también dinámico y puede, y suele, cambiar a lo largo del tiempo.

El modelo sugiere que el contexto puede explicarse en función de dos grandes bloques:

En primer lugar, los factores que son propios de cada individuo. Quizás el más importante en este área sea la experiencia educativa previa. Este factor puede ser extremadamente importante en la configuración de la actitud inicial del estudiante en un contexto dado. De gran importancia también es la motivación del alumno (ver Arquero y Jiménez Cardoso, 1996).

En segundo lugar está el contexto de aprendizaje que los estudiantes experimentan en un sistema educativo. De nuevo, es necesario acentuar que, mientras el contexto de aprendizaje es experimentado por todos los estudiantes dentro del sistema educativo, lo relevante es la percepción individual de cada estudiantes de esos factores.

Ramsden (1992) identifica tres áreas clave en el contexto de aprendizaje; afirmando que la más influyente, basándose en evidencia empírica, es el sistema de evaluación. Las otras dos áreas clave que identifica son los contenidos (programas) y la metodología de enseñanza. Estas tres áreas interrelacionan para conformar el contexto de aprendizaje. Las percepciones sobre el contexto de aprendizaje combinadas con las características personales del estudiantes lleva al desarrollo de un estilo de aprendizaje.

Marton y Säljö (1976, 1984) identificaron dos estilos o enfoques básicos, que pueden ser adoptados por los estudiantes: "profundo" y "superficial".

Un estudiante que opta por un enfoque profundo intenta dar sentido a lo que debe aprender, en términos de ideas y conceptos. En contraste, un estudiante que adopta el enfoque superficial sigue un esquema reproductivo, viendo los contenidos a aprender como un conjunto de hechos inconexos que deben ser memorizados, para únicamente reproducirlos más tarde.

El aprendizaje profundo se produce cuando el estudiante intenta dar sentido a los nuevos contenidos enlazándolos dentro de un marco de referencia de ideas y conceptos<sup>1</sup>. El alumno conceptualiza aprendizaje como comprensión. El enfoque pro-

---

(1) Puede compararse con los conceptos de "rote learning" vs. "meaningful learning" enunciados por Ausubel (1968) y Novak (1982). Para estos autores, el aprendizaje significativo se produce en la medida en que el discente es capaz de asimilar e integrar los nuevos conocimientos en su estructura cognitiva; relacionando lo nuevo con los conceptos que ya posee.

fundo de aprendizaje tiene un énfasis interno en el que la realidad se hace visible e inteligible. Las características distintivas de este enfoque son:

- Deseo personal de comprender la materia
- Interacción fuerte y crítica con los contenidos
- Relación de la materia con experiencias y conocimientos anteriores
- Integración de ideas usando principios de organización
- Relación de evidencia con conclusiones
- Examen de la lógica de las conclusiones

En contraste, cuando se adopta un enfoque superficial, el estudiante reduce lo que debe ser aprendido al status de una serie de hechos inconexos que sólo existen para ser memorizados. Así, la concepción que tiene el estudiante del aprendizaje es reproducir. La tarea percibida es simplemente reproducir los contenidos en una fecha posterior, principalmente un examen. Esto es consistente con un énfasis externo preocupado sobre todo con las exigencias del sistema de evaluación, donde el conocimiento está aislado de la realidad tangible. Las características del enfoque superficial son:

- Satisfacción por repetir, simplemente, partes de la materia.
- Aceptación pasiva de las ideas y la información
- El deseo de aprender una determinada materia viene dado por los requerimientos del sistema de evaluación.
- No existe planificación o estrategia de aprendizaje.
- Hay una memorización rutinaria de hechos y procedimientos.
- Hay fallos para reconocer los principios directores y patrones fundamentales.

Debe resaltarse que los enfoques "profundo" y "superficial" no son opciones mutuamente excluyentes. El trabajo de Volet y Chalmers (1992) sugiere la existencia de un continuo. Es interesante el hecho de que notaron un movimiento hacia el extremo "superficial" del continuo a medida que los exámenes se acercaban. Entwistle y Entwistle (1991) sostienen la misma idea. Ellos sugieren que, aunque el estudiante puede tener una predisposición general hacia un enfoque particular, es la forma en que el individuo interactúa con el contexto en el que el aprendizaje tiene lugar la que contribuye a determinar el enfoque por el que opta en cada momento.

¿Es el enfoque adoptado por los estudiantes consistente a lo largo de las diferentes situaciones de aprendizaje; independiente del contexto?. Un reducido número de estudiantes toman un enfoque consistente. Sin embargo, la mayoría de ellos adoptan el enfoque que perciben como apropiado para las circunstancias particulares que afrontan en cada ocasión. Los investigadores concluyeron que los enfoques de aprendizaje de los individuos dependen del contexto, y que aunque las categorías de profundo y superficial no pueden aplicarse a los estudiantes como individuos, pueden usarse para describir a los estudiantes en una situación particular de aprendizaje.

Otros resultados en este área (Gibbs 1995) indican lo siguiente:

- Un enfoque superficial casi siempre lleva una baja calidad de desempeño.
- Los estudiantes pueden memorizar no sólo contenidos, sino también procedimientos.



- Los estudiantes tienen teorías implícitas sobre las diferentes exigencias de cada disciplina derivadas de lo que saben sobre las distintas prácticas de enseñanza y evaluación usadas en las diferentes asignaturas.

Es importante reconocer que el enfoque particular que un estudiante adopta en una situación dada estará determinado por la percepción que el estudiante tenga de una serie de factores. Debemos enfatizar que es la percepción del estudiante lo que es crucial, la cual puede ser muy diferente de la que tiene la institución que "supervisa" el proceso de aprendizaje. Investigaciones previas (Biggs, 1987) acerca de los factores que afectan las percepciones de las situaciones de aprendizaje han resaltado la importancia de tres áreas clave: métodos de evaluación, diseño de programas y métodos de enseñanza.

### 3. FACTORES DE CONTEXTO

Investigaciones recientes sugieren que los métodos de evaluación dominan la dirección que toman los estudiantes en su aprendizaje. Puede darse la situación en que los estudiantes perciben que el sistema de evaluación sólo requiere de un enfoque superficial para obtener un resultado aceptable, mientras que la intención de los evaluadores es justo la contraria<sup>2</sup>. Este comportamiento de "suficiencia" es confirmado por Atkins et al (1993) quienes indican que parece muy claro que muchos estudiantes tienen un bien desarrollado sentido estratégico sobre lo que se necesita para obtener buenas calificaciones (o simplemente para aprobar con el mínimo esfuerzo).

Una conclusión que puede desprenderse de lo anterior es que el sistema de evaluación puede ser determinante en la decisión del enfoque que un estudiante puede tomar en una situación concreta, siendo la percepción del estudiante sobre el sistema y su contexto lo relevante. Esto puede tomarse como una extensión de la conocida cita de Rowntree (1977, 1) que afirma: "si queremos descubrir la verdad sobre un sistema educativo debemos examinar sus procedimientos de evaluación". Así, si se intenta fomentar que los estudiantes adopten un enfoque profundo cuando estudian una materia (o el programa completo de una licenciatura) es fundamental que ellos perciban que el sistema de evaluación es consistente con el enfoque profundo.

La elección de los contenidos y el método de enseñanza tienen también impacto en las percepciones que los alumnos se forman de las situaciones de aprendizaje. Si las instituciones desean que sus estudiantes opten por un enfoque profundo, entonces, deben estudiar la hasta qué punto los factores de contexto hacen posible la elección del enfoque. Gibbs (1992) resume las características de los factores de contexto asociados con un enfoque superficial:

- Sistemas de evaluación que provocan ansiedad y temor.
- Cargas de trabajo excesivas.

(2) En este sentido el trabajo de Shute (1979) realiza un estudio muy interesante sobre el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes de contabilidad, y del necesario para realizar una muestra de exámenes de las mismas materias.

- Cantidades desmesuradas de contenidos.
- Falta de oportunidades para proseguir las asignaturas en profundidad.
- Falta de libertad para escoger las materias a estudiar.
- Imposibilidad para escoger el método de estudio.

A las anteriores Ramsden (1992) añade:

- Sistemas de evaluación basados en memorización y aplicación mecánica de procedimientos.
- Inexistencia de información (feedback) sobre los progresos.

Muchos profesores de contabilidad reconocerán en las características descritas algunas aplicables a las situaciones de los alumnos que están estudiando nuestras materias.

#### 4. CUESTIONARIO Y MUESTRA

Teniendo en cuenta el marco esbozado en los apartados anteriores, decidimos usar uno de los cuestionarios diseñados para medir los factores comentados. Así, procedimos a la distribución y posterior análisis de la última versión disponible del cuestionario denominado "Revised Attitudes to Study Inventory" (RASI), desarrollado por Entwistle. Esta versión recibe la denominación RASI (1994b) y es un cuestionario de 38 ítems, midiendo enfoque superficial, profundo y estratégico (10 ítems cada uno), falta de dirección y confianza académica (4 ítems cada una). Los estudiantes deben responder en una escala de cinco puntos a cada ítem, de forma que los resultados del RASI pueden analizarse contando con una puntuación máxima de 40 para los enfoques superficial y profundo, así como para la medida estratégica; teniendo la falta de dirección y la confianza académica una puntuación máxima de 16 cada una.

Debido a la naturaleza del enfoque del trabajo, las puntuaciones individuales para cada estudiante no son tan importantes como las tendencias generales que puedan mostrar.

El cuestionario se divide en dos secciones. La primera recoge información general, de carácter demográfico tal como edad, género, etc. La segunda sección consta de 38 afirmaciones que conforman la base de las medidas.

El cuestionario fue distribuido a una muestra de 229 estudiantes en la Sheffield Hallam University y a 236 de la Universidad de Sevilla. Los porcentajes para los distintos factores demográficos se encuentran en la tabla adjunta.

Edad	SHU	U. Sevilla	Sexo	SHU	U. Sevilla
hasta 22	82	84	hombre	61	50
23 o más	18	16	mujer	39	50

## 5. RESULTADOS

La discusión de los resultados, para facilitar el análisis, se ha dividido en dos apartados: factores de aprendizaje y factores de motivación.

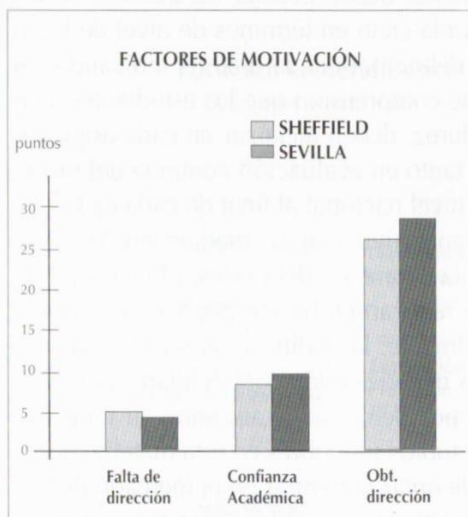


Gráfico 2.

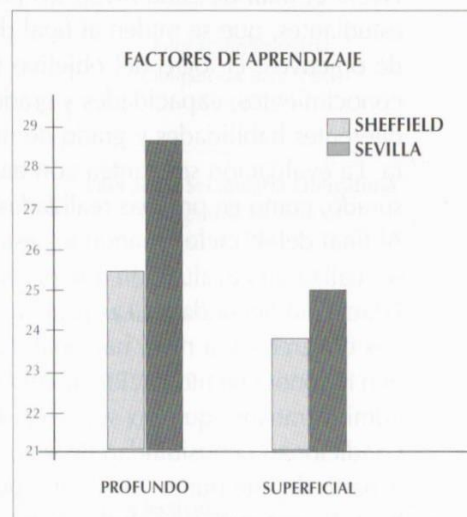


Gráfico 3.

Para los factores falta de dirección, confianza académica, y aprendizaje superficial, aunque existen diferencias entre las dos instituciones, estas no llegan a ser estadísticamente significativas. Sin embargo, las diferencias que aparecen en aprendizaje profundo y obtención de dirección (sentido estratégico) son, en términos estadísticos, muy significativas.

Para poder explicar estas diferencias, debemos examinar cada uno de los factores identificados en el modelo de aprendizaje, analizándolos para cada uno de los dos contextos (SHU y Universidad de Sevilla).

Los factores pueden clasificarse como internos y externos al estudiante. Factores internos son su experiencia educativa previa y su motivación. Ambos pueden estar influidos por factores culturales. Factores externos al estudiantes son los relacionados con el contexto del proceso de aprendizaje; con el currículum, tales como métodos de enseñanza, contenidos, y métodos de evaluación.

– Factores Internos: Experiencia educativa previa.

En el Reino Unido, la educación obligatoria va desde los 5 a los 16 años de edad. Los estudiantes son admitidos en la escuela al comienzo del curso en el que cumplen 5 años, y la dejan al final del año escolar en el que cumplen 16. El contenido y formato de estos estudios se regulan por el Acta de Reforma Educativa de 1988 (Education Reform Act). En esta ley se crea el denominado Currículum Nacional, cuyo fin es “que los alumnos desarrollen el conocimiento, comprensión, y capacidades que ellos, y el país, necesitarán en el siglo XXI”.



Mientras el contenido del Currículum Nacional es fijado por ley, el cómo se organiza en cada caso concreto, o cómo se enseña en cada escuela es responsabilidad de la dirección y el profesorado de cada centro.

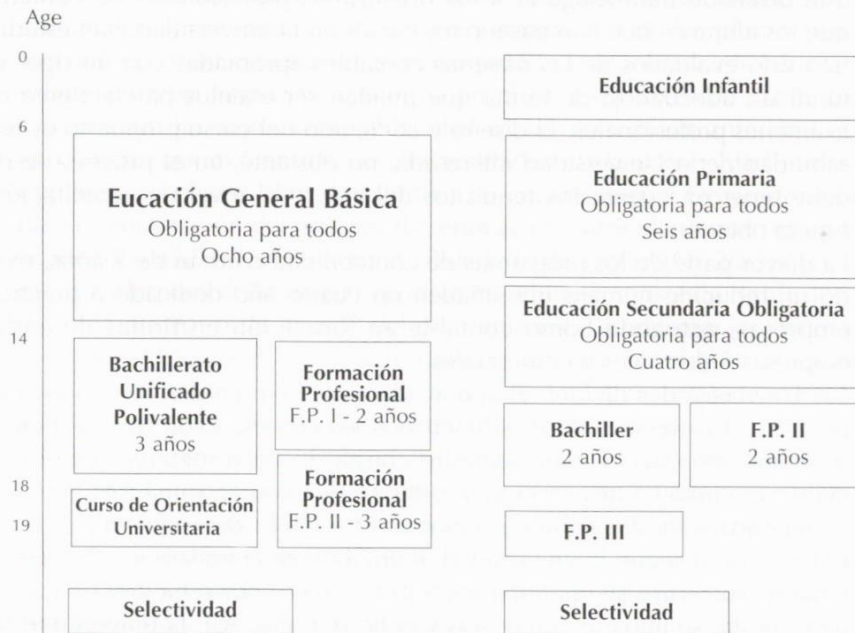
Uno de los puntos clave del Currículum Nacional es el referente a evaluación. Hacia el final de cada nivel, los profesores deben evaluar los avances de los estudiantes, que se miden al final de cada ciclo en términos de nivel de logro de objetivos. El logro del objetivo se define para cada materia indicando los conocimientos, capacidades y grado de comprensión que los estudiantes, con diferentes habilidades y grado de madurez, deben alcanzar en cada asignatura. La evaluación se plantea con base tanto en evaluación continua del profesorado, como en pruebas realizadas a nivel nacional al final de cada ciclo.

Al final del 4º ciclo, cuando los estudiantes tienen aproximadamente 16 años, se realiza una evaluación que permite la obtención del Certificado General de Educación Secundaria. Las pruebas se realizan en base a asignaturas o materias concretas y a nivel nacional. Igualmente, las calificaciones obtenidas tienen reconocimiento nacional. Entre las materias están contabilidad y prácticas administrativas, que no son elegidas por demasiados alumnos, ni tampoco condicionan la posibilidad de seguir estudios superiores en esta materia.

A partir de este punto, el alumno puede optar por entrar en el mercado de trabajo, o continuar sus estudios; en cuyo caso se concentra en un número reducido de tres materias, y realiza un examen conocido como "advanced (A) level". Este proceso dura dos años, de forma que los alumnos que aprueban el examen pueden incorporarse a la Universidad con 18 años. La evaluación de la solicitud de ingreso depende de ambas calificaciones, las de secundaria y las de nivel avanzado, aunque la última tiene un mayor peso. De nuevo, la contabilidad, es una de las optativas en el nivel avanzado, pero no suele tenerse muy en cuenta para proseguir estudios superiores en la materia.

Dado que la solicitud de plazas en la Universidad es superior a la oferta de puestos, ha sido necesario arbitrar un sistema de selección basado principalmente en la nota obtenida en el nivel avanzado.

Este modelo no es excesivamente diferente del español. En nuestro caso, los alumnos que integran la muestra provienen en su mayoría del sistema anterior a la reforma de la LOGSE. En el gráfico 4 se establece una comparación entre el modelo de la reforma y el anterior; indicando las diferentes etapas (o ciclos), su duración, y la característica de obligatoriedad. La edad de escolarización obligatoria se ha incrementado, y es idéntica en ambos países.



La forma usual de acceso de los alumnos a los estudios universitarios ha sido a través del C.O.U. y el examen posterior de selectividad. En nuestro caso la nota que posibilita la elección de una carrera se forma teniendo en cuenta las calificaciones de la enseñanza universitaria y las obtenidas en el examen. No obstante, es posible acceder a nuestra licenciatura por otros medios: acceso de mayores de 25 años; y vía diplomatura en empresariales. A la diplomatura en empresariales se puede entrar directamente desde formación profesional; por lo que no requiere ni realizar el C.O.U. ni el examen de selectividad.

A partir de la reforma, la estructura de la enseñanza preuniversitaria cambia, dándose entrada a una formación que puede ser más especializada y orientada hacia las diferentes carreras universitarias que en el modelo anterior<sup>3</sup>.

– Factores Externos: Contenidos (programas y planes de estudio).

Los programas universitarios del Reino Unido, en la mayoría de las áreas, son de ciclo corto (tres años). El plan de estudios de cada carrera se decide por la misma Universidad, así como las metodologías de enseñanza y los materiales a usar. También es la Universidad la que fija y realiza las evaluaciones sobre las que se decide la concesión del título. Las Universidades que ofrecen cursos de contabilidad, pueden solicitar la acreditación de los mismos por el BAEC (Board of Accreditation of Educational Courses). El proceso de acreditación

(3) Una descripción detallada del nuevo modelo y de las materias relacionadas con la contabilidad puede verse en Maseda García (1996).



está diseñado para asegurar a los organismos profesionales de contabilidad que los alumnos que han pasado los cursos en la universidad, han estudiado y han sido evaluados de las materias contables apropiadas con un rigor y profundidad adecuados; de forma que puedan ser exentos parcialmente de los exámenes profesionales. El diseño y contenido del curso propuesto es responsabilidad de la Universidad interesada, no obstante, en el proceso de diseño debe tener en cuenta los requisitos del BAEC y el nivel de acreditación que espera obtener.

La mayor parte de los programas de contabilidad constan de 3 años, existiendo un reducido número que añaden un cuarto año dedicado a prácticas en empresas, actuando como contable en formación en firmas de auditoría, empresas industriales o comerciales.

Las Universidades dividen el año académico, bien en dos secciones, bien en tres. En el primer caso, dividir en dos secciones, cada una se denomina semestre (semester) y cada semestre consta de doce semanas. En el caso de dividir el curso en tres secciones, estas se denominan trimestres (term), constando cada trimestre de ocho semanas. El número de asignaturas que se dan por año varía según la universidad, normalmente entre seis y ocho. En un sistema de semestres se imparten entre tres y cuatro por semestre; en un sistema de trimestre se imparten entre seis y ocho por año. Así, la universidad decide qué asignaturas se imparten, con qué programa, y en qué esquema temporal; manteniendo en mente las directrices del BAEC. De esta forma, se puede decir que es difícil que haya dos licenciaturas de contabilidad exactamente iguales en todo el Reino Unido.

El sistema por el que se fijan los programas universitarios en España es sustancialmente diferente, al igual que los mismos programas. En primer lugar debemos resaltar que, al contrario que en otros países, en España no existe una licenciatura específica en Contabilidad. A lo más, existen conjunto de optativas que determinan "grupos" (v.g. Universidad de Huelva), "perfiles" (v.g. Universidad de Murcia); o "especialidades" (v.g. Universidad de las Palmas de Gran Canaria y Universidad de Zaragoza), siempre dentro de la Licenciatura en ADE.

En 1996, momento en que se realizó la recogida de datos, la Universidad de Sevilla –al igual que otras muchas– se encontraba en pleno proceso de cambio de planes.

El punto de partida del cambio fue 1983, con la Ley de Reforma Universitaria (Ley Orgánica 11/1983): donde se especificaban objetivos, estructura, financiación, y funcionamiento de lo que iba a ser el nuevo modelo universitario.

Los siguientes pasos fueron dirigidos a actuar en el contexto curricular. Con el fin de conciliar el principio de libertad académica y la coherencia formativa; se publicó el Real Decreto 1497/1987 de 27 de Noviembre<sup>4</sup>, donde se descri-

(4) Modificado posteriormente por los RD 1267/1994 de 10 de Junio, 2347/1996 de 8 de Noviembre y 614/1997 de 25 de Abril.



be y conceptualiza el nuevo marco de la enseñanza universitaria, así como el proceso de aprobación, modificación y evaluación de los planes de estudio. La concreción de este marco genérico para la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas se plasma en el RD 1421/1990 de 26 de Octubre. Cumpliendo los mínimos establecidos en las normativas anteriores y tras la aprobación por el Consejo de Universidades, cada universidad puede fijar e implantar su propio plan de estudio<sup>5</sup>. En concreto en la Universidad de Sevilla, la implantación del proceso de renovación curricular comenzó en el curso académico 93-94 (Resolución de 30 de Julio de 1993, BOE 20/08/93).

Así, los alumnos de la muestra podían encontrarse cursando desde 1º hasta 3º del plan nuevo; o de 4º a 5º del plan anterior. Las diferencias, referidas a la contabilidad, entre los planes se pueden observar en el gráfico 2, donde se presenta un esquema de la distribución de las asignaturas de la materia en ambos planes. La primera gran diferencia se produce por la adopción de un sistema de semestres, frente al de asignaturas anuales imperante hasta el momento. La carga lectiva se comienza a medir en créditos (que equivalen a fecha de redacción a 10 horas lectivas); y la duración de la licenciatura disminuye a cuatro años, ampliándose la posibilidad de que el alumno participe en la construcción de su currículum vía elección de materias optativas y de libre configuración<sup>6</sup>.

L. Administ. de Empresas plan 1991

Contabilidad Financiera I, 6 créditos, troncal
Contabilidad Financiera II, 6 créditos, troncal
Contabilidad Analítica I, 6 créditos, troncal
Contabilidad Analítica II, 6 créditos, troncal
Contabilidad Financiera III, 9 créditos, troncal
Análisis Contable, 9 créditos, troncal
Control de gestión, 6 créditos
Auditoría, 6 créditos optativas
Contabilidad fiscal, 6 créditos

L. CC. Econ. y Empresariales plan 1974

	plan 1974
1º	Contabilidad Introducción 5 horas por semana; anual
2º	Contabilidad de Sociedades 5 horas por semana; anual
3º	Contabilidad de costes 5 horas por semana; anual
4º	Análisis Contable 5 horas por semana; anual
5º	Auditoría, 4 horas Contabilidad fiscal, 4 horas optativas

Gráfico 5.

- (5) Se pueden encontrar una serie de reflexiones en torno a los nuevos planes de estudio y su proceso de elaboración en Martínez Churriague (1997).
- (6) El nuevo sistema consta de asignaturas troncales, cuyo contenido es obligatorio para todos aquellos que cursen una licenciatura determinada; obligatorias de universidad, que lo son para todos los que cursan la licenciatura en una determinada universidad; optativa, siempre referidas a áreas de conocimiento propias de la licenciatura; y de libre elección.

– Factores Externos: Enseñanza.

Para el Reino Unido, tomando por ejemplo un sistema de semestres con tres asignaturas por semestre; los estudiantes tienen doce semanas de clases, y posteriormente son evaluados de estas materias. Cada asignatura tiene una carga semanal de cuatro horas, lo que supone que el tiempo de clase presencial queda en doce horas por semana.

La forma en que se aborda la docencia de cada asignatura depende del profesor de la misma; no obstante hay dos enfoques básicos: (I) clases magistrales, que duran una hora y en la que los alumnos, en grupos numerosos, toman nota de charla del profesor sobre algún aspecto concreto del programa, con poca o ninguna discusión. (II) seminarios en los que el número de alumnos es mucho más reducido, unos veinte. Con antelación se les asigna a los alumnos un trabajo a preparar; que puede ser un problema numérico, un estudio de caso o un ensayo. En el seminario se realiza un debate, dirigido por el profesor, sobre el tema a tratar. La diferencia principal está en que el alumno toma (o se pretende que tome) un papel activo en las discusiones, sobre la base de la solución que ha preparado para el trabajo. Este último sistema permite que el profesor se haga una idea más precisa del grado de avance del alumno y de su capacidad de aplicar sus conocimientos. El sistema usado normalmente en cualquier asignatura es una mezcla de ambos enfoques.

Ocasionalmente, una asignatura se desarrolla bajo el formato de seminarios de forma exclusiva, tratando cuestiones más simples a través de ensayos, o problemas con solución simple al comienzo de la asignatura, y problemas más complejos o estudio de casos en los estadios finales.

Para el caso español, bajo el plan anterior, las asignaturas de Contabilidad se impartían a lo largo del año académico; de octubre a junio, con una carga lectiva de cinco horas semanales. El número de asignaturas por cada curso era normalmente de seis; por lo que la carga lectiva para el alumno se situaba cerca de las treinta horas semanales –muy por encima del estándar británico–. En el plan actual, el número de horas semanales de cada materia de contabilidad oscila entre 4 y 6 horas semanales, a lo largo de un semestre de 15 semanas. La carga lectiva se mantiene aproximadamente en el mismo número de horas, que totalizan 3.100, equivalentes a 310 créditos.

La metodología de enseñanza se encuentra muy condicionada por factores derivados de la misma estructura del plan de estudios, del sistema de reconocimiento de méritos del profesorado, y por las condiciones de inadecuación del tamaño de los grupos. Así, el método predominante es el de lección magistral, en el que, en la medida de lo posible y dependiendo en gran parte de la voluntad del profesor, se da entrada a métodos de trabajo en grupo, o a exposiciones por parte de los alumnos. Estas exposiciones suelen basarse en la elaboración de algún supuesto o un pequeño caso, que se presenta posteriormente a los compañeros. Las metodologías basadas en uso intensivo de la informática son inviables dada la reducidísima dotación de equipos y la inflexibilidad provocada por el horario.



– Factores Externos: Evaluación.

En el Reino Unido, el sistema de evaluación tiene en cuenta dos tipos de evaluaciones: (I) continua y (II) terminal. Para cada asignatura se realiza un examen al final del semestre, o al final del año (según el sistema, de semestres o trimestres respectivamente).

La ponderación entre ambas evaluaciones varía entre asignaturas y universidades; aunque por término medio puede situarse en torno al 25% de evaluación continua y 75% de examen final. No obstante, la base para la evaluación continua puede variar mucho; desde presentaciones de trabajos individuales o preparados en equipo, pasando por el desarrollo de proyectos, o informes sobre un estudio de caso.

Los exámenes finales suelen consistir en un grupo de cuestiones a contestar en un tiempo de tres horas. Existen normas muy estrictas respecto al comportamiento en estas pruebas. Los estudiantes pueden aprobar, suspender, o ser requeridos a repetir la asignatura. La calificación media del segundo y tercer año se ponderan (sobre un 30% y 70%) para determinar la calificación de licenciatura. Hay básicamente tres tipos de calificación, de primera a tercera clase. Dentro de la de segunda clase suele distinguirse entre "alto" y "bajo". La importancia de estas calificaciones reside en que son muy tenidas en cuenta por los empleadores a la hora de una selección de personal.

En el sistema español, las evaluaciones son principalmente terminales, existiendo varias convocatorias a lo largo del curso. En el plan anterior, se contaba con un sistema de parciales liberatorios, y un final, más las convocatorias extraordinarias. En el modelo actual, la distribución de las convocatorias unida a la existencia de asignaturas "llave" provoca en la práctica tremendos problemas con numerosos puntos muertos y cuellos de botella. No existe ninguna nota de grado que resuma las individuales de cada asignatura, y en el caso de que se usa un sistema de evaluación complementario, depende mucho del profesorado encargado de la asignatura.

## 6. COMENTARIOS FINALES

En el modelo presentado, las diferencias en el estilo de aprendizaje de los alumnos podrían explicarse a partir de las diferencias en los factores. Una vez analizados cada uno de estos factores para los dos contextos, encontramos que:

- La experiencia educativa previa es, al menos en cuanto a su organización y forma, muy similar; al igual que los sistemas de acceso a la Universidad. No obstante, la relación estudiantes universitarios / población total es más alta en España que en el Reino Unido.
- Los contenidos (programas y planes de estudio) son muy distintos. En primer lugar los programas españoles, y por tanto el de la Universidad de Sevilla, tienen un objetivo mucho más general: formar licenciados en dirección y adm. de empresas; por el contrario, los programas del Reino Unido forman especialistas en Contabilidad. La carga lectiva y de contenidos es muy superior en el



modelo español; con una media de 3.100 horas lectivas y de seis asignaturas por semestre en cuatro años; frente a tres asignaturas por semestre, menos de la mitad de la carga lectiva y tres años.

- El sistema de enseñanza en España se basa más en la lección magistral que en el Reino Unido. De hecho, el 90% de los alumnos de la FCEYE de la Universidad de Sevilla opina que las clases son poco participativas<sup>7</sup>, aunque la causa no es sólo el profesorado (20%), sino los tamaños de los grupos, que no permiten alternativas (31%), o los propios contenidos que no se prestan a discusiones (37%). El formato de seminario es muy poco usado.
- El sistema de evaluación es similar, aunque en el modelo británico, la evaluación continua tiene un mayor peso (el menor tamaño de los grupos permite el uso de métodos alternativos).

La comparación de los factores de contexto justificaría en todo caso una mayor puntuación en aprendizaje profundo para los alumnos de la SHU, ya que la carga docente, los sistemas de evaluación, y los métodos de enseñanza deberían favorecer este tipo de aprendizaje.

La obtención de resultados contrarios a los que en principio cabría esperar puede explicarse por dos factores diferenciales:

- (I) los alumnos que optan por la licenciatura en ADE, tienen un perfil mucho más genérico que los que optan por una carrera especializada. Hay trabajos, p.e. Oswick et al. (1994)<sup>8</sup>; que indican que las percepciones sobre la importancia de características personales de los alumnos con aspiraciones a hacer carrera en contabilidad, comparadas con otras especializaciones, son diferentes. Así, los alumnos optan por una carrera que conceptualizan como de adquisición de conocimientos simples, procedimientos y rutinas; con lo que perciben que sólo es necesario el aprendizaje superficial.
- (II) la competitividad, inducida por las altas tasas de paro de jóvenes licenciados en España –más alta aún en Andalucía– puede funcionar tanto como factor de ansiedad, como factor de motivación a una preparación más profunda.

Los resultados actuales de la investigación plantean nuevos interrogantes a los que deberemos responder con profundizaciones en distintas cuestiones.

Unas de las posibles vías es estudiar los factores que afectan a la motivación de los estudiantes; factores internos y externos al mismo, y dentro de los últimos: factores inherentes a la relación alumno/materia y a las percepciones de utilidad y otros relacionados con el ambiente (como el mercado de trabajo o la competitividad). Igualmente, los alumnos de la Universidad de Sevilla que integran la muestra proceden de un sistema de educación secundaria que ha cambiado ¿tiene influencia este cambio en el enfoque de aprendizaje?. La estructura de formación pre-universitaria

(7) Datos de una encuesta elaborada por miembros de la delegación de alumnos en 1996 a 1400 estudiantes de la Facultad de CC. Económicas y Empresariales.

(8) Sobre las percepciones de los alumnos sobre la profesión contable, puede verse Fisher y Murphy (1995).

es similar en cuanto a la forma ¿lo es en cuanto en términos culitativos?. De la misma forma, el plan de estudios está sometido a un proceso de cambio. ¿Varía el enfoque de los alumnos en uno u otro plan?. Es más, ¿deja atrás el modelo algún factor no contemplado actualmente, y que tiene suficiente peso como para compensar la influencias en sentido contrario de los demás?.

### BIBLIOGRAFÍA

- ARQUERO MONTAÑO, J.L. Y JIMÉNEZ CARDOSO, S.M. (1996). Actividades Extra-aula y motivación: tres experiencias en el área de la contabilidad. *Revista Universitaria de Enseñanza*, Número Extraordinario, 1997, pp. 67-80.
- ATKINS, M.J.; BEATTIE, J. AND DOCKRELL, W.B. (1993). *Assessment Issues in Higher Education*. Department of Employment.
- BAKER, R.E.; SIMON, J.R. Y BAZELI, F.P. (1986). An assessment of the learning style preferences of accounting majors. *Issues in Accounting Education*. 1, 1, pp. 1-12.
- BIGGS, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research, Hawthorn Victoria
- COLLINS, J.H. & MILLIRON, V.C. (1987). A measure of professional accountants' learning style. *Issues in Accounting Education*, 2, 2, pp. 193-206.
- ENTWISTLE, N.J. Y ENTWISTLE, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the students experience and implications. *Higher Education*, 22, pp. 205-227.
- FISHER, R. Y MURPHY, V. (1995). A Pariah profession? Some student perceptions of accounting and accountability. *Studies in Higher Education*. 20, 1, pp. 45-58.
- GIBBS, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Bristol: Technical and Educational Services.
- GOW, L.; KEMBER, D. & COOPER, B. (1994). The teaching context and approaches to study of accountancy students. *Issues in Accounting Education*, 9, 1, pp. 118-130.
- HICKCOX, L.K. (1991). An historical review of Kolb's formulation of experiential learning theory. Tesis doctoral.
- HOPE, N.P. (1995). Modes of continuing professional education: a factor analytic test of houle's modes of learning with certified public accountants. Tesis doctoral.
- LILLIE, R.E. (1990). An analysis of learning styles of professional personnel by level and by function within a national public accounting firm. Tesis doctoral.
- MARTINEZ CHURIAQUE, J.I. (1997). Los nuevos planes de estudio. En III Jornada de Trabajo sobre la Docencia Universitaria de la Contabilidad. ASEPUC. pp. 7-22.
- MARTON, F. Y SÄLJÖ, R. (1976). On qualitative differences in learning, *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 4-11.
- MARTON, F. Y SÄLJÖ, R. (1984). Approaches to learning, en F. Marton et al. (eds.). *The experience of learning*, Edimburgo: Scottish Accademic Press.
- MASEDA GARCIA, A. (1996). Efecto de la reforma educativa no universitaria en los estudios de carácter económico y empresarial. VII Encuentro de ASEPUC. Tomo 3, pp. 589-611.
- MCKEE, T.E; MOCK, T.J. Y RUUD, T.F. (1992). A comparison of Norwegian and United States accounting students' learning style preferences. *Accounting Education*. 1,4, pp. 321-341.
- MOORE, E.L.S. (1993). An analysis of learning styles, instructional styles, and culture among selected accounting students and instructors at the university-level. Tesis doctoral.
- OSWICK, C; BARBER, P. Y SPEED, R. (1994). A study of the perception of public accounting skills held by UK students with accounting and non-accounting career aspirations. *Accounting Education*, 3, 4, pp. 283-296.
- RAMSDEN, P. (1984). The context of learning, en F. Marton et al. (eds.). *The experience of learning*, Edimburgo: Scottish Accademic Press.
- RAMSDEN, P. (1992). *Learning how to teach in Higher Education*. London: Routledge.
- ROWNTREE, D. (1977). *Assessing Students*. London: Harper Row.
- SHUTE, G.E. (1979). *Accounting Students and Abstract Reasoning: An exploratory study*. AAA. Sarasota.



VOLET, S.F. Y CHALMERS, D. (1992). Investigation of qualitative differences in university students' learning goals, based on an unfolding model of stage development. *British Journal of Educational Psychology*, 62, pp. 17-34.

### ANEXO 1. CUERPO DEL CUESTIONARIO

#### B.- MÉTODOS DE ESTUDIO

En esta segunda parte, te preguntamos hasta que punto estás de acuerdo con las afirmaciones que te planteamos. La técnica consiste en usar un número elevado de preguntas, de forma que se puedan observar pequeñas diferencias. Responde marcando la opción que presente tu primera reacción a la pregunta, y que esté más de acuerdo con tu opinión.

Los códigos no implican una escala, simplemente representan un significado.

5=de acuerdo; 4=de acuerdo hasta cierto punto; 3=no estoy seguro 2=desacuerdo hasta cierto punto; 1=desacuerdo

Intenta no utilizar el 3 = no estoy seguro, a menos que sea necesario, o creas que la afirmación no se te puede aplicar.

- 1 No estoy preparado para aceptar directamente lo que me dicen. Tengo que pensar las cosas por mi mismo/a.
- 2 De una u otra forma, me las arreglo para conseguir los libros y materiales que necesito para estudiar
- 3 A veces me siento ahogado/a por la cantidad de materia que tenemos que estudiar en este curso.
- 4 Hasta ahora, creo que comprendo bien las asignaturas que estoy estudiando.
- 5 A veces, cuando estoy haciendo otras cosas, me doy cuenta que estoy pensando en cosas relacionadas con el curso.
- 6 A menudo me cuesta trabajo entender algunas cosas que tengo que recordar.
- 7 A menudo no puedo dormirme porque me preocupa el trabajo que creo no voy a poder hacer.
- 8 Generalmente encuentro el trabajo que me asignan fácil de hacer.
- 9 Aunque recuerdo los detalles, muchas veces no tengo una visión global de los temas.
- 10 Me aseguro de encontrar las condiciones adecuadas que me faciliten la realización de mi trabajo.
- 11 Cuando miro hacia atrás, a veces me pregunto porqué vine aquí.
- 12 En general, creo que soy capaz de comprender las cosas por mi mismo bastante bien .
- 13 Cuando es posible, intento relacionar las ideas con otras asignaturas y con otros cursos.
- 14 Pongo un gran esfuerzo en tener a mano los detalles más importantes.
- 15 Hacer esta carrera no fue idea mía. Era la única opción, o dependía de otras personas.
- 16 Normalmente no tengo dificultades para comprender nuevas ideas o nueva información.
- 17 A veces me preocupa la idea de que no seré capaz de hacer mi trabajo apropiadamente.
- 18 Organizo mis horas de estudio cuidadosamente para sacarles el mejor provecho.
- 19 Cuando estoy leyendo un artículo o un libro, trato de comprobar por mi mismo lo que dice.
- 20 Paso mucho tiempo repitiendo o copiando cosas para ayudarme a recordarlas.
- 21 Se lo que quiero sacar de este curso y estoy determinado/a a conseguirlo.
- 22 A menudo me doy cuenta que estoy leyendo cosas sin intentar entenderlas.
- 23 No estoy completamente seguro/a de lo que es importante. Por eso voy a clases todo lo que puedo.
- 24 Trabajo duro cuando estudio y, generalmente, consigo concentrarme en lo que estoy haciendo.



- 25 Cuando trabajo en una asignatura o un tema nuevo, trato de ver en mi mente como encajan unas ideas con otras.
- 26 Encuentro que tengo que memorizar la mayoría de las cosas que tengo que aprender.
- 27 Es importante para mí el sentir que lo hago lo mejor que puedo en este curso.
- 28 Cuando estoy leyendo un libro o un artículo, empiezo a pensar sobre lo que leo y a concatenar ideas.
- 29 Más bien entré en la Universidad sin haber decidido yo mismo/a lo que quería hacer.
- 30 Por regla general, intento comprender por mí mismo/a lo que tengo que estudiar.
- 31 Creo que soy bastante sistemático/a y organizado/a en la forma en la que estudio.
- 32 Cuando estoy leyendo, examino los detalles para ver como se ajustan a lo que se dice.
- 33 A menudo tengo pánico si estoy atrasado/a en mi trabajo.
- 34 Suelo utilizar bien el tiempo durante el día.
- 35 Es importante para mí seguir el argumento y las razones que están detrás de algo.
- 36 Creo que estoy estudiando este curso más por agradar a otros que por que yo quiera.
- 37 Prefiero trabajar constantemente durante el curso que dejarlo todo para el último momento.
- 38 Cuando estoy estudiando algo, compruebo los datos y la información que tengo e intento llegar a mis propias conclusiones.

### ANEXO 2

En la siguiente tabla recogemos otros trabajos realizados en el ámbito de la contabilidad sobre estilos de aprendizaje. Debemos destacar que el modelo más ampliamente usado, y que más reflejo ha tenido es el de Kolb.

Modelo	Dimensiones	Muestra	Referencia
Biggs	Deep Surface Achieving	estudiantes	Gow, Kember, Cooper (1994)
Canfield	social social / conceptual conceptual independent / conceptual independent independent / applied applied social / applied neutral	estudiantes	Moore (1993)
Houle	inquiry instruction reinforcement	CPAs	Hope (1995)
Kolb	acomodador diverger converger assimilator	estudiantes profesionales revisión CPAs estudiantes	Baker, Simon, Bazeli (1986) Collins, Milliron (1987) Hickcox (1991) Lillie (1990) McKee, Mock, Ruud (1992)