



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Escuela de Estudios de Posgrado



CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN CIENCIAS ECONÓMICAS

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

“El aporte de las Tecnologías de la Información a la enseñanza universitaria de la Auditoría”

AUTOR: CONT. PÚB. MARCOS F. FREDES

TUTOR: DRA. DIANA R. SCHULMAN

FEBRERO DE 2017

Resumen

A través del presente trabajo se pretende determinar con la mayor precisión posible cuál es el aporte concreto que pueden hacer las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a la enseñanza universitaria de la materia Auditoría. Los objetivos que nos plantearemos serán: ● un análisis bibliográfico sobre el uso de las TIC en educación, ● describir la Norma Internacional de Educación 8 (NIE 8) sobre las habilidades y competencias en la formación de los auditores, ● analizar un entorno virtual para estimular algunas de esas habilidades y competencias, ● encuestar a los alumnos respecto del uso de las TIC ● elaborar una propuesta concreta de actividades basadas en TIC aplicables a la enseñanza de la Auditoría.

Metodológicamente, además de la búsqueda bibliográfica apuntada, se desarrollará un trabajo de campo que estará basado en una encuesta a alumnos cursantes de la asignatura.

Los alumnos no manifiestan en sus respuestas la existencia de mayores inconvenientes en el acceso a las tecnologías ni tampoco en cuanto a su utilización. En líneas generales entienden que el aporte de las TIC al dictado de la asignatura resulta muy relevante y además que éstas estimulan varias de las competencias postuladas por la NIE 8 como la identificación y resolución de problemas de comprensión de temas de Auditoría, la realización de investigaciones en temas de la disciplina y el análisis de conceptos en forma crítica e inquisitiva.

En el cierre de este trabajo se realiza la propuesta de una serie de actividades adaptadas al entorno de las TIC para poner en marcha una pedagogía que incentive el análisis crítico, el razonamiento y el trabajo en equipo; desalentando la exclusiva memorización de conceptos.

Palabras clave: educación – tecnología – epistemología - auditoría

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteo del problema y fundamentación.....	4
1.2 Objetivos.....	5
1.3 Aspectos metodológicos.....	6

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El rol de las TIC en la enseñanza.....	7
2.2 Cuestiones epistemológicas de la enseñanza de la Auditoría.....	13
2.3 Competencias y habilidades en la formación en Auditoría.....	16
2.4 Entorno virtual aplicado a la enseñanza para desarrollar competencias	18

3. DIAGNÓSTICO..... 20

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1 Problema a resolver y objetivo de la propuesta.....	30
4.2 Descripción de la propuesta.....	33

5. CONCLUSIONES..... 36

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 41

7. ANEXOS

Anexo I: Encuesta a los alumnos sobre el empleo de las TIC.....	43
Anexo II: Propuesta de actividad individual.....	46
Anexo III: Propuesta de actividad grupal con mapas conceptuales.....	49
Anexo IV: Propuesta de foro de discusión.....	52
Anexo V: Propuesta de documento colaborativo wiki.....	53

1. Introducción

1.1 Planteamiento del problema y fundamentación:

La irrupción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) han producido quiebres y cambios de paradigmas en lo individual, lo social y lo institucional. De esta forma se ha visto afectada en varios órdenes nuestra vida cotidiana, tanto en la forma que nos relacionamos y trabajamos, como aquella en la que aprendemos y enseñamos.

La comunidad educativa no es ajena a este proceso y se ha visto fuertemente impactada por la inserción de las TIC a través de la transformación de los roles docente-alumno y su relación, lo que nos obliga a repensar varios aspectos de nuestras prácticas docentes. Tanto el tiempo como el espacio adquieren otra dimensión. La virtualidad impone a las instituciones la necesidad de modificar el enfoque de las currículas, que deben ser enriquecidas con el aporte de las tecnologías, y a planificar medios de actualización docente continua.

Sin embargo, la aceleración en los tiempos de comunicación como resultado del empleo de las TIC no asegura una mejor comprensión del mensaje, como tampoco asegura una mejor comprensión de los contenidos el bombardeo de imágenes desde los medios de comunicación. Por otra parte, la imposibilidad de acceso a las tecnologías o la falta de conocimiento de las mismas generan una suerte de exclusión que se extiende hasta las posibilidades laborales, ya que la demanda de saberes tecnológicos es, en nuestros tiempos, una condición casi básica para acceder a puestos de trabajo de toda índole.

Desde hace mucho tiempo la universidad es a veces sistemáticamente cuestionada, tanto por alumnos y graduados como por los empleadores y el público, en el sentido que esta no prepara suficientemente a sus estudiantes para ejercer con solvencia la profesión una vez obtenido el diploma de Contador Público.

En el caso de la Auditoría externa de estados contables esto se evidencia, quizá de forma más notoria, en la pobre calidad de los trabajos profesionales, fundamentalmente, en las prácticas pequeñas y medianas, debido a una carencia por parte de los contadores de las competencias y habilidades básicas que son requeridas a los profesionales para el ejercicio eficaz de esta disciplina en la economía globalizada del siglo XXI.

En este contexto se plantea el siguiente problema: ¿Qué aporte pueden hacer las TIC a la enseñanza universitaria de esta disciplina, la Auditoría?

Para fundamentar el análisis de este problema planteado se tomarán de base los aportes de:

- Albanese, D. (2007) quién analiza aspectos de la formación de los estudiantes de Auditoría y precisa ciertos problemas que se derivan de la metodología de enseñanza que los docentes del área emplean habitualmente,
- Araujo, S.M. (2005) profundiza sobre el rol de las TIC como elemento democratizador de la educación y las problemáticas que se plantean en el diseño curricular con la incorporación de las TIC,
- Bain, K. (2004) efectúa una caracterización de los estudiantes universitarios en función de su actitud frente al aprendizaje,
- Bautista et al. (2006) indaga en los aspectos diferenciales de la educación mediante el uso de espacios virtuales,
- Canetti, M.M. (2000) plantea la importancia de las competencias y habilidades en la formación de los estudiantes de Auditoría,
- Casparri, M.T. (2011) se centra en el análisis de los objetivos y características de las plataformas digitales como herramienta para la formación de los estudiantes,
- Coria, A. & Pensa, D. (2000) reflexionan sobre el rol de la hipertextualidad en la construcción de conocimientos con TIC y conceptualizan el llamado síndrome de conocimiento frágil como obstáculo para lograr un aprendizaje significativo,
- Díaz Barriga, A. (2006) examina el concepto de competencia aplicado al campo de la educación,
- Litwin, E. (2005) aporta conceptos sobre el uso adecuado de las TIC en pos de mejorar el aprendizaje, además resalta la potencia de las herramientas virtuales como medio de construir encuentros y su uso como soportes de demostración y captación del interés del alumno,
- Norma Internacional de Educación N° 8 (NIE 8) de IFAC la cual precisa en qué consiste la Auditoría como proceso, diferencia capacidades de competencias y enuncia las habilidades y competencias más relevantes que deben proveer los educadores en la formación de los alumnos en esta disciplina.

1.2 Objetivos:

El objetivo general de este trabajo consistirá en reflexionar sobre los aportes que las TIC pueden hacer a la enseñanza universitaria de la Auditoría en correlación con las habilidades y competencias requeridas para el ejercicio de esta disciplina para culminar con la propuesta de una serie de actividades adaptadas al medio virtual, tanto de índole individual como grupal.

Objetivos específicos:

- ✓ Efectuar un análisis bibliográfico de cuestiones relativas al uso de las TIC en la educación universitaria en general y de la Auditoría en particular
- ✓ Describir la norma internacional de educación que profundiza sobre las habilidades y competencias que deben desarrollarse en la formación de los auditores
- ✓ Analizar un entorno virtual que podría servir para estimular algunas de esas habilidades y competencias
- ✓ Encuestar a los alumnos respecto del uso de las TIC como apoyo de las clases presenciales de la asignatura Auditoría así como sobre las habilidades y competencias que estas estimulan
- ✓ Elaborar una propuesta concreta de actividades basadas en TIC y aplicables a la enseñanza de la Auditoría

1.3 Aspectos metodológicos:

Se trabajará sobre los cursos de la asignatura Auditoría II de la carrera de Contador Público correspondientes al año académico 2016 en los Centros Regionales Campana y Chivilcoy de la Universidad Nacional de Luján (U.N.Lu.), República Argentina

Metodológicamente el trabajo será llevado a cabo a través de:

- Una búsqueda bibliográfica mediante la consulta de fuentes primarias con el objetivo de conceptualizar en el marco teórico las principales características, ventajas y desventajas de la formación mediante el empleo de TIC, así como los aspectos relevantes de la formación de los Contadores Públicos en la disciplina Auditoría. También se empleará esta metodología para dar sustento conceptual a la elaboración de la propuesta que se presentará,
- Un trabajo de campo consistente en una encuesta realizada a los alumnos de la asignatura Auditoría II cursantes en el año académico 2016 en los Centros Regionales Campana y Chivilcoy de la Universidad Nacional de Luján (U.N.Lu.) cuyo formato se presenta en el **ANEXO I** en el que se consulta sobre tres dimensiones de la problemática:
 - ✓ El acceso a las TIC y dificultades en su uso (fundamentalmente la plataforma digital de la universidad),
 - ✓ La función y aportes de las TIC en la enseñanza de la asignatura durante la cursada,
 - ✓ Las competencias y habilidades profesionales en Auditoría que las TIC coadyuvan a estimular y adquirir por parte de los alumnos

2. Marco teórico

2.1 El rol de las TIC en la enseñanza

En el eje de la formación, las nuevas propuestas universitarias abogan por que el estudiante sea el centro y protagonista del proceso de aprendizaje y se sustituya la importancia de la enseñanza y la adquisición de conocimientos, por la importancia del aprendizaje y la adquisición de competencias (González & Wagenaar, 2003)¹. Se trata no solo de enseñar sino también de hacer que los estudiantes aprendan. Saber cómo aprenden, como dedican su tiempo y esfuerzo a aprender, y facilitar su aprendizaje, se convierte en prioridad en la universidad del siglo XXI. Ya no es fundamental pensar en una única modalidad de enseñar y aprender: presencial, mixta, virtual, sino que se aboga por una amalgama de posibilidades, saber encontrar la manera más eficiente de aprender, diseñando y posibilitando diferentes escenarios, contextos y estrategias, según lo que se quiera aprender en cada momento.

La formación en espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje es la adaptación de la universidad a la sociedad de la información, no solo utilizando las TIC sino también, y sobre todo, renovando pedagógicamente e innovando conceptualmente.

En la mayoría de los países latinoamericanos ha predominado el uso del modelo bimodal, en el que una universidad presencial también ofrece educación a través de la modalidad a distancia haciendo uso de las TIC (Mena, 2004)², en otros casos, la modalidad virtual se establece como mera apoyatura de la clase presencial. Las motivaciones que impulsan estas creaciones son múltiples: en algunos casos constituyen una respuesta a la masividad o a lo reducido del tiempo presencial disponible durante la cursada, en otros, se trata de respuestas a las demandas del mercado, o predomina el objetivo de alcanzar a una población alejada de los centros universitarios y que por motivos laborales no pueden acceder a la educación presencial.

El empleo de TIC en las propuestas educativas ha sido propuesto por algunos autores (Area Moreira, 1997)³ como una forma de ampliar la educación a sectores diversos de la población, es decir, democratizar la educación universitaria en términos de acceso, permanencia y graduación en

1 Citado por Bautista et al. (2006)

2 Citado por Araujo (2005)

3 Idem anterior

una sociedad en la que persisten marcadas desigualdades, en muchos casos profundizadas por la carencia de recursos materiales y del capital cultural necesario.

Sin embargo, debe descartarse la existencia de una asociación, de carácter lineal y simple, entre la utilización de TIC y la democratización de la educación. La cuestión que se plantea es la vinculada con la posibilidad de acceso por parte del alumno a las TIC, la que puede arrastrar un problema de desigualdad tecnológica que previsiblemente también genera desigualdad cultural y educativa. La democratización de la educación a través de las TIC supone el acceso a los recursos económicos para poseerlos y también a los conocimientos necesarios para hacer uso de ellos desde un punto de vista pautado y sistemático (Area Moreira, 1997)⁴.

Existe acuerdo en que la educación a través de entornos virtuales requiere que el alumno haya tenido acceso a la cultura informática, posea disciplina y autonomía en el estudio, y capacidad para estudiar solo, aun cuando estén contempladas instancias de interacción.

Esta independencia implica cambios en el sistema personal de valores (apertura a ideas nuevas y replanteo de las anteriores), en los comportamientos (automotivación) y en el desarrollo de nuevas capacidades (organizar el tiempo, adquirir técnicas de estudio, comprender el porqué de las dificultades, adquirir un pensamiento crítico, desarrollo de técnicas de investigación).

La enseñanza de la búsqueda y sistematización de información, tendría que ser acompañada de la enseñanza de los criterios de evaluación y de formas de validación, como contenido transversal del currículum. La hipertextualidad, la no linealidad, la interactividad y los formatos múltiples ayudan en tres procesos clave: búsqueda de información, adquisición de conocimientos (reestructuraciones y ampliaciones progresivas) y resolución de problemas y transferencia del aprendizaje. La hipertextualidad permitiría también un mayor grado de control y autonomía en los procesos cognitivos (Acuña Castillo, S. & Weber, B.; 1999)⁵ pero también contendría un importante cúmulo de desventajas: posibilidad de perderse en las redes, no dirigir la navegación en función de metas, dispersión en la red; no seguir un orden óptimo de lectura, obviando relaciones semánticas de los enlaces; problemas de integración de la nueva información en la estructura de conocimientos ya disponible por el alumno, etc. El aprendizaje con este recurso supondría mayores demandas cognitivas o incluso sobrecarga cognitiva: acomodarse a diversos formatos de presentación de la información, recordar su localización en la red, tomar decisiones de donde ir a continuación, tener presente el recorrido realizado, reconstruir la coherencia global del hipertexto que se encuentra

4 Idem anterior

5 Citado por Coria & Pensa (2000)

fragmentada, problemas de recuerdo de lo leído, dificultades para construir una estructura organizada, falta de seguridad sobre dónde encontrar una información que se necesita, etc.

Según Araujo (2005), el diseño curricular, cuando se incorporan TIC, debe atender a las particularidades de los estudiantes y sus condiciones de estudio, tanto en una concepción que estimule la comprensión y la reflexión crítica, como en el desarrollo de su autonomía. Las respuestas a estos desafíos de acuerdo con la autora están atravesadas por tres cuestiones problemáticas:

- La estructuración de los materiales didácticos,
- Las condiciones de implementación en términos de las características del trabajo docente, y
- La especificidad del proceso de interacción.

Los *materiales didácticos* deben estar asentados y estructurados sobre la base del valor de la interactividad, esto es, de una fuerte vinculación entre el material o dispositivo tecnológico y el alumno. Litwin (2005), considera que incorporar la tecnología para entretener o disciplinar termina instalándola en el borde del camino, si entendemos al camino como un recorrido en pos del conocimiento, y en el que suponemos que debemos crear y estimular en nuestros estudiantes el aprecio por el valor y sentido de la actividad y no solamente la pura diversión. Muchos alumnos enfrentados a este empleo inadecuado de las TIC manifiestan que solo sirven para “... *desresponsabilizar a los docentes de dictar clase*”. En otro orden de cosas, los materiales didácticos, al mismo tiempo deben también estimular la interacción, es decir la relación del docente con los estudiantes y de los estudiantes entre sí. Dicha interactividad tiene que sostenerse en otro desafío: poner en tensión los conocimientos y experiencias anteriores de los estudiantes con los nuevos, seleccionados y organizados en el currículum.

En el caso de las *condiciones del trabajo docente*, en el modelo bimodal una de las tensiones es la doble inserción de éstos, pues en general, comparten el tiempo entre la enseñanza presencial y la enseñanza en entornos virtuales y a ello se le suma la carencia de formación pedagógico-didáctica. La educación basada en el uso de internet y entornos web suele provocar la resistencia de los docentes, pues implica un cambio cultural en el sentido de que modifica los patrones de organización, desarrollo y evaluación de la enseñanza, en tanto supone la adquisición de conocimientos, habilidades y valoraciones acerca del uso de la PC como instrumento mediador de los procesos formativos.

Respecto de la *especificidad del proceso de interacción*: si bien es cierto que se trata de una modalidad que permite aprender en forma conjunta, en el lugar, momento y ritmo que al alumno le resulte más oportuno y apropiado, en ocasiones los estudiantes se limitan a recibir el material

elaborado con bajos niveles de participación en los procesos de interacción promovidos. La participación en los foros suele ser limitada tanto como la comunicación a través del correo electrónico. Los motivos de la baja participación de los estudiantes en estas instancias merecen ser indagados pues su conocimiento –falta de tiempo, desvalorización del aprendizaje compartido, resistencia al uso de la tecnología, falta de equipamiento, etc.- constituye un punto de partida para encarar la situación en pos de una interacción que promueva la cooperación y la producción conjunta de conocimientos entre los estudiantes, y entre estos y el docente. También la búsqueda de información a través de la investigación o con fines de evaluación resulta compleja, en ocasiones, por la ausencia de respuestas de los estudiantes a través de la red informática. Nuevamente aquí parece resultar imprescindible la enseñanza de conocimientos, habilidades y actitudes acordes a las demandas de esta modalidad educativa. Como señalan Coria & Pensa (2000), la interacción no es algo que se produce de modo natural, sino que debe construirse con el tiempo y a tal fin el docente debería plantearse interrogantes del tipo ¿Cómo promover formas de interacción basadas en un enfoque colaborativo en el marco de la virtualidad, que superen la mera velocidad y accesibilidad en la transmisión de información? Si observamos una explosión en la cantidad de información que nos llega, ¿Cómo enseñamos a los alumnos a operar con ella, a seleccionar lo relevante, a manejar la sobrecarga cognitiva?

Según Bautista et al. (2006), los espacios virtuales de formación tienen determinados aspectos diferenciales, de los cuales los más destacados son:

- a). La *asincronía*: uno de los desafíos de los profesores es la necesidad de adaptarse a un proceso en el que deben desarrollar su trabajo sin la compartimentación y organización del tiempo en sesiones de clase como se hace en la modalidad presencial. La mayor parte de la acción docente en línea se basa en formas de comunicación y acceso a la información asíncronas, sin que los participantes en la formación coincidan en un mismo lugar ni al mismo tiempo. Solo se usan medios tecnológicos síncronos (como la videoconferencia o el chat por ejemplo) cuando se programan intercambios sobre la base de sesiones. La asincronía comporta, que cada estudiante y el docente, entre en su aula virtual, se contacte con el resto de los participantes y acceda al material y recursos cuando o desde donde más le convenga. Esta variable, que a priori podría parecer un obstáculo, se convierte en una ventaja para el aprendizaje si pensamos en la flexibilidad que toma el proceso: poder planificar la acción formativa para que se adapte a diferentes ritmos de aprendizaje, establecer estrategias de participación de los estudiantes y de interacción entre ellos sin necesidad que coincidan en tiempo y espacio, o que el estudiante pueda dedicarse a la asignatura en el momento que crea más conveniente. La clave es que el docente proporcione una ruta bien marcada

con propuestas de recorrido progresivo por los contenidos y destrezas, con hitos temporales bien definidos, de manera que en la aparente anarquía de la asincronía, con cada participante accediendo al aula y a los contenidos en momentos diferentes, los estudiantes tengan la oportunidad de ser autónomos, de implicarse en su aprendizaje y dedicarse a su estudio de forma orientada.

● b). *La distancia no es el olvido*: las TIC permiten que la distancia física y la no coincidencia en el tiempo no sean una traba a la comunicación y el aprendizaje. El entorno virtual permite no solo la comunicación entre los participantes sino también que exista el “ambiente” que debe haber en cualquier aula: que cada estudiante aprenda en solitario y a la vez en compañía, que existan debates, intercambios de opinión, preguntas, aclaraciones, y que también se pueda dar una relación directa entre docentes y estudiantes, y de estos entre sí. No es un obstáculo para conseguir la cercanía, lo importante es la voluntad de comunicarse y relacionarse más que el medio de comunicación usado.

● c). *La planificación y la organización del trabajo docente en la virtualidad*: los docentes debemos tener mucha precaución con la planificación del tiempo que dedicaremos a desarrollar nuestro trabajo. El docente en un entorno virtual no está disponible ni trabaja 24 horas al día. Es conveniente establecer una política temporal clara de respuesta a las dudas de estudiantes y si procede, responder con un mensaje en un espacio común de la asignatura a todos los estudiantes en vez de hacerlo uno por uno. Este tipo de acción docente deja la puerta abierta a la colaboración entre estudiantes al sugerir que se ayuden ellos mismos entre sí. En muchas ocasiones los profesores sin experiencia en estos entornos plantean metodologías que suponen un esfuerzo muy superior al que pueden asumir, bien tratando de replicar la metodología presencial o no mensurando lo que implica la docencia en un medio nuevo. La docencia en línea no debe significar necesariamente una sobrecarga de trabajo, sino aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno virtual. De este modo el principal motor del proceso es el estudiante y su responsabilidad frente a su aprendizaje.

● d). *La necesidad de una didáctica diferente*: las estrategias de enseñanza y de presentación de contenidos deben ser diferentes a las que se utilizan en la formación presencial. Un docente en este entorno no podrá impartir las tradicionales clases magistrales, por lo que deberá planificar la formación poniendo en práctica estrategias y proponiendo actividades que ayuden a los estudiantes a descubrir los aspectos que necesitan aprender. Por ejemplo, podrá planear preguntas sobre contenidos clave, para así fomentar un clima en el aula y propiciar la existencia de una verdadera comunidad de aprendizaje entre los miembros. Seguramente algunas actividades, estrategias y explicaciones que han sido útiles en un entorno presencial podrán seguir siéndolo, con la correspondiente adaptación, en un medio en línea. En muchas ocasiones será necesario duplicar la información que proporcionamos a los estudiantes: por un lado en los documentos que acompañan el proceso de aprendizaje y por otro con mensajes estratégicamente enviados por el docente a los

espacios de comunicación grupal o al buzón de correo; pues existe una necesidad por parte del estudiante de saber en qué consiste el proceso de aprendizaje en línea en el que va a participar y, sobre todo, saber qué se espera de él. Por otra parte la información no se transmite únicamente “colgándola” en el aula virtual, sino también aportándola en dosis precisas y en los momentos adecuados.

En el plano de la didáctica, Litwin (2005) enfatiza el rol de las tecnologías, tanto clásicas como nuevas, como soporte de demostración (un caso clásico son las presentaciones en power point y los videos). Los docentes deben interrogarse respecto al valor agregado que proporciona este modo explicativo para los estudiantes y, además, si las demostraciones con las nuevas tecnologías generan nuevos modos de aprender y si estos, a su vez, desarrollan nuevos procesos reflexivos o nuevas maneras de pensar. Los usos de la tecnología pueden inscribirse en la preocupación por hacer más eficiente la enseñanza y tendrían como efecto una búsqueda por parte de los docentes de creaciones que instalan eficientemente temas y problemas, generan imágenes potentes en torno a un tema o posibilitan la comprensión de puntos de vista diferentes. Las atracciones que podemos construir los docentes con las tecnologías se pueden dirigir al sostenimiento del interés, y allí la pregunta sería, si el tiempo que implica crear y emplear estos dispositivos no va en desmedro del desarrollo de los contenidos. Hacer atractiva la enseñanza no es un tema de herramienta, aun cuando las herramientas pueden posibilitar un tratamiento atractivo. Los contenidos deberán ser desafiantes, vinculados con la vida e intereses de los jóvenes y respetuosos de los tiempos que necesita el aprendizaje.

● e). *La comunicación entre los participantes*: mientras en un entorno presencial la mayor parte de la comunicación es verbal y gestual, en un entorno virtual prácticamente toda la comunicación es textual. De todas formas, a priori, las posibilidades de que se produzcan redes de comunicación multidireccional son incluso mayores y más ricas que las que permite el medio presencial. Otro aspecto diferencial de la comunicación textual asíncrona es que el intercambio comunicativo suele ser mucho más distanciado en el tiempo y mucho más detallado, en una sola comunicación (mensaje) se puede tratar un tema de una forma muy detallada. Los participantes pueden y suelen reflexionar mucho más sobre lo que leen y también sobre lo que van a expresar. Litwin (2005), agrega que las tecnologías son posibilitadoras de encuentros y nos permiten recorrer juntos tramos en el camino del aprendizaje. Desde las perspectivas comunicacionales, las nuevas tecnologías ofrecen que nos ayudemos unos a otros en esos recorridos, promueven el reconocimiento de ópticas diferentes, dificultades o las soluciones a las que otros arriban. La potencia que tienen las tecnologías para favorecer los encuentros se inscribe en una perspectiva moral y se instala como posibilitadora de buenas resoluciones. Con su ayuda se trata de integrar en la vida educativa los medios que el alumno maneja por su cuenta e integrarlos en un proceso en el que el curriculum le

otorgue nuevos sentidos y vitalidades. En los estudios superiores queremos formar personas con alta capacidad de aprendizaje para que se hagan preguntas y construyan estrategias de respuestas a lo largo de toda la vida.

2.2 Cuestiones epistemológicas de la enseñanza de la Auditoría

La asignatura Auditoría, generalmente se enseña en el último año de la carrera de Contador Público, ya que el alumno debe aplicar conocimientos de normas y doctrina contable, derecho societario, derecho laboral, leyes, resoluciones y doctrina impositiva; entre otros, adquiridos durante la carrera. Se trata de una materia que forma parte de una carrera universitaria de formación profesional que prepara al individuo para el ejercicio de una profesión liberal (Albanese, 2007). Precisamente, el desempeño del Contador Público como auditor externo de estados contables es una de las posibilidades de desarrollo en el campo laboral. Sin lugar a dudas, es vital lograr que el futuro graduado esté imbuido de la importancia social que la función de Auditoría reviste y de los lineamientos éticos que deben guiar el accionar del Contador (Canetti, 2000).

En el aprendizaje de la tarea del auditor externo de estados contables hay tres aspectos que son fundamentales:

- La ética y responsabilidad profesional, civil y penal. La carencia de estos factores implicaría un desempeño de la tarea en forma negligente, dolosa o fraudulenta
- El proceso de investigación que requiere el examen de los estados contables siguiendo una metodología establecida en las normas profesionales y utilizando técnicas denominadas procedimientos de auditoría
- La emisión de una opinión profesional sobre la información contenida en los estados contables, basada en el análisis reflexivo y crítico de las evidencias obtenidas en el paso anterior (Albanese, 2007)

Como bien resalta la autora, muchos egresados presentan significativas dificultades para insertarse en grupos de trabajo y manifiestan falta de madurez emocional para trabajar en grupos de alta presión. Como docentes cabe preguntarnos si estamos formando profesionales preparados para afrontar el mundo del trabajo según el escenario actual.

Desde el punto de vista pedagógico, en Auditoría se prepara al alumno para el conocimiento profesional apuntando al aprendizaje de la teoría referida a la normativa vigente y a las técnicas necesarias para su desempeño. Las prácticas se centran en el entrenamiento del futuro profesional mediante la resolución de casos hipotéticos que el alumno pretende aprender como si se tratara de un conocimiento teórico más.

La falta de preparación pedagógica de los docentes, generalmente profesionales que se desempeñan en el campo de la auditoría, hace más notoria la enseñanza mediante conocimientos teóricos y prácticos relacionados con el ejercicio profesional (Zabalza, 2003)⁶.

Sin embargo, para ser auditor, no es suficiente que el profesional cuente con amplios conocimientos del proceso contable, sus limitaciones y deficiencias; la normativa profesional vigente y las técnicas que le permitan llevar a cabo el proceso de auditoría. Además, es necesario poseer algunas condiciones personales y hábitos de pensamiento, que le permitan actuar con discernimiento, independencia de criterio y espíritu crítico.

Si bien no es conveniente generalizar, se podría afirmar que, tal como está dada la actual metodología de enseñanza, no se promueve al alumno para ejercitar el discernimiento y espíritu crítico; condiciones que deberá adquirir como graduado mediante la experiencia y el ejercicio profesional. En el proceso de enseñanza-aprendizaje predomina la mera translación de conocimientos al alumno para su posterior evaluación, con las consecuentes deficiencias: el alumno trata de memorizar los conocimientos transmitidos, acumula definiciones, conceptos, hechos y rutinas y no siempre distingue aquellos conceptos trascendentes de los que no lo son; generalmente es incapaz de aplicar los saberes adquiridos en el momento adecuado. Una consecuencia evidente de este proceso es que el alumno “borra” de su mente los conocimientos luego de las instancias evaluativas. Este fenómeno, conceptualizado como el “síndrome de conocimiento frágil” por David Perkins (1995)⁷, es decir, que se olvida fácilmente; es interte, puede permitir aprobar exámenes, pero no se aplica en diferentes situaciones; es ingenuo, a pesar de haberse atravesado procesos instructivos; y es ritual, es decir, aprende a hacerle el juego a la universidad, siendo que poco tiene que ver con lo que realmente piensan los estudiantes. Coria & Pensa (2000) se preguntan cómo encarar estas cuestiones en la enseñanza. Un desafío consistiría en incluir “temas o tópicos generadores”, en las propuestas didácticas de la disciplina, pensando desde la perspectiva de la enseñanza para la comprensión. Temas generadores son aquellos que posibilitan ingresar al tratamiento de verdaderos problemas o desafíos cognitivos, centrales para un dominio o disciplina, y que posibilitan ir incorporando para su tratamiento conceptos y teorías relevantes, son accesibles e interesantes para los alumnos y son ricos en ramificaciones. Serían temas generadores aquellos “temas controversiales” de gran actualidad que alientan diversidad de puntos de vista o

6 Citado por Albanese (2007)

7 Citado por Coria & Pensa (2000)

posibilidades de análisis (como por ejemplo la problemática del fraude corporativo o el lavado de dinero y su nexa con la corrupción).

Otro análisis interesante, realizado por Bain (2004) en su famoso best seller “What the best college teachers do”, es aquel donde tipifica tres categorías de estudiantes: primero están los que él denomina aprendices “*profundos*” (son los menos frecuentes, aquellos que responden primariamente al desafío de llegar a dominar algo metiéndose en la materia e intentándola comprender con toda su complejidad), luego están los “*estratégicos*” (interesados en sacar las mejores notas pero sin voluntad de esforzarse en llegar lo bastante profundo para desafiar sus propias percepciones, aprenden para el examen y después borran rápidamente la materia para hacer sitio a alguna otra cosa, son lo que Craig Nelson, profesor de biología de Indiana denomina “estudiantes bulímicos”), y finalmente tenemos los estudiantes “*superficiales*” (personas que lo primero que buscan es evitar el error, “evitan meterse en líos”, nunca se disponen a invertir lo suficiente en ellos mismos para comprobar en profundidad el asunto, ya que temen fallar, y por lo tanto se conforman con ir arreglándoselas con sobrevivir, a menudo recurren a la memorización y solo intentan reproducir lo que han oído). Los que “evitan meterse en líos” padecen de falta de confianza, por lo que la motivación por el aprendizaje les podría llegar con una creencia más sólida en lo que son capaces de aprender. Según Bain los mejores profesores diseñan cuidadosamente las tareas y objetivos de aprendizaje para promover confianza e infundir ánimo, proporcionando a los estudiantes grandes desafíos haciéndoles sentir que se enfrentan a ellos con suficiente solvencia. A su vez reconocen que la cultura de algunas aulas produce estudiantes bulímicos, anima a los alumnos a poner énfasis en la regurgitación de datos y la consiguiente purga. Robert de Beaugrande dijo *“La educación bulímica fuerza al estudiante a alimentarse con un festín de datos que debe memorizar y utilizar en algunas tareas muy concretamente definidas, tareas que conducen siempre a una única ‘respuesta correcta’ previamente decidida por el profesor o el libro. Tras este uso los datos son purgados para hacer sitio al próximo festín. La educación bulímica refuerza así un enfoque intensamente local o de corto recorrido, sin considerar ningún beneficio de mayor alcance que pudiera surgir de la sucesión de ciclos de alimentación y purga”*.

Los docentes deberíamos buscar para nuestros estudiantes de Auditoría un proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que el conocimiento sea el vehículo para desarrollar en el futuro profesional un conjunto de habilidades y valores personales que le permitan por ejemplo: discernir y evaluar la significatividad de los hechos contables, los riesgos de auditoría, el manejo del escepticismo y los hábitos de pensamiento (Albanese, 2007). Esto debe enmarcarse en lo que la

psicopedagoga peruana Luisa Pinto Cueto (1996)⁸ ha dado en llamar “currículum por competencias”, que involucra: el *saber* (contenidos conceptuales), el *saber hacer* (contenidos procedimentales) y el *ser* (contenidos actitudinales), saberes todos articulados de manera tal que aseguren un aprendizaje eficaz para la preparación del Contador Público en el ámbito en el que le toca desenvolverse, en función de las necesidades de las demandas de la sociedad, de la universidad y del propio educando.

De manera que uno de los aspectos a considerar en la formación del Contador Público es procurar la integración de los saberes, científicos y técnicos, mediante distintas dimensiones (cognoscitivas, valorativas, metodológicas) con el fin de impedir el “exclusivismo” de determinado conocimiento, o bien la fragmentación de lo que debe ser una construcción integrada de saberes. Se trata, también, de abordar el campo de conocimiento en sus diferentes dimensiones, es decir, no sólo el “saber”, vieja dedicación unidireccional a la “materia” (asignatura) sino también, el “saber hacer” y el “ser” (Canetti, 2000).

2.3 Las competencias y habilidades en la formación en Auditoría

El enfoque de competencias tiene impacto crucial en el ámbito de la educación superior a partir de la “Declaración de Bologna”⁹ a raíz del cual se busca que la formación de profesionales universitarios (médicos, abogados, contadores) se realice a partir de este enfoque. En la formación de estos profesionales es relativamente factible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que deben mantener en su vida profesional.

La competencia según refiere Díaz Barriga (2006), supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y c) puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero, es en una situación problemática, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar. Eso mismo dificulta su enseñanza, ya que en la universidad se pueden promover casos prácticos, pero a veces éstos son bastantes rutinarios, nos que aleja de la formación de una habilidad propiamente dicha.

⁸ Citada por Canetti (2000)

⁹ Declaración de Bologna, Italia: firmado por los ministros de educación de diversos países UE, Rusia y Turquía dando inicio a un proceso de convergencia educativo conocido como “Proceso de Bologna”.

El enfoque por competencias puede tener una incidencia significativa en la modificación de los modelos de enseñanza. Entonces las diversas estrategias: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, adquieren un sentido que podría ser interesante examinar. Se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en los desempeños (*saber hacer*). Los conceptos de movilidad de la información, de transferencia de habilidades hacia situaciones inéditas adquieren importancia en esta perspectiva.

Si bien el objetivo de la carrera de Contador Público está lejos de procurar la formación de especialistas en Auditoría, se puede afirmar que esta sí constituye una parte importante en la formación integral de estos profesionales.

Según la Norma Internacional de Educación N° 8 (NIE 8) de la Federación Internacional de Contadores (IFAC, por sus siglas en inglés) “*La Auditoría es un proceso estructurado que:*

- a) implica la aplicación de habilidades analíticas, criterio profesional y escepticismo profesional;*
- b) generalmente es realizado por un grupo de profesionales, dirigido con habilidades gerenciales;*
- c) usa formas adecuadas de tecnologías y se adhiere a una metodología;*
- d) cumple con todas las normas técnicas pertinentes...; y,*
- e) cumple con normas requeridas en cuanto a ética profesional”*

La norma también realiza una distinción entre los términos “capacidad” y “competencia”.

Las *capacidades* son los atributos adquiridos por los individuos que les permiten desarrollar sus funciones, mientras que la *competencia* se refiere a la demostración de esos atributos en el ejercicio profesional. Poseer esos atributos da una indicación de que una persona tiene la habilidad para realizar el trabajo competentemente. Las capacidades incluyen: el conocimiento; habilidades técnicas y funcionales; habilidades de comportamiento; capacidades intelectuales (incluyendo el criterio profesional); y valores, ética y actitud profesionales. La *competencia* es ser capaz de realizar una tarea de conformidad con lo requerido en una norma específica, por referencia a un entorno de trabajo real. Se refiere a la habilidad demostrada para desempeñar funciones o tareas pertinentes a la norma requerida. La competencia se puede evaluar a través de una variedad de medios, incluido el desempeño en el lugar de trabajo, o mediante simulaciones en el contexto laboral, pruebas orales y escritas de varios tipos, así como la autoevaluación.

Los requisitos de habilidades en los programas de formación y desarrollo para los auditores profesionales deben incluir según la norma:

- a) *aplicación* de las siguientes *habilidades* profesionales en un entorno de auditoría:
 - (i) identificar y resolver problemas;
 - (ii) realizar investigaciones técnicas apropiadas;
 - (iii) trabajar en equipo de forma eficiente;

(iv) obtener y evaluar evidencia,

(v) presentar, discutir, y defender opiniones con efectividad mediante la comunicación formal, informal, escrita y oral; y

b) *desarrollar* las siguientes *habilidades* profesionales a un nivel avanzado en un entorno de auditoría:

(i) aplicar las normas y guías de auditoría pertinentes;

(ii) evaluar la aplicación de las normas de información financiera pertinentes;

(iii) demostrar capacidad para indagar, pensamiento lógico abstracto, y análisis crítico;

(iv) demostrar escepticismo profesional;

(v) aplicar el criterio profesional; y,

(vi) resistir y resolver conflictos.

2.4 Un entorno virtual aplicado a la enseñanza para desarrollar competencias y habilidades

El mundo cotidiano de nuestros estudiantes es un mundo tecnológico; la sociedad no ha quedado excluida y el mercado laboral también demanda una formación en tal sentido. De allí, que la universidad como elemento clave dentro del proceso formativo de sus estudiantes, debe considerar en el efectivo desarrollo curricular el uso de las herramientas tecnológicas como elementos de acceso a la información y al conocimiento y, por extensión, a los procesos de aprendizaje.

No hay duda que la educación esperada va más allá de conocimientos, habilidades y destrezas, pues involucra una determinada manera de actuar que se transfiere para toda la vida y en esa formación, la utilización de las TIC, también fomentan competencias relacionadas a valores sin las cuales no se puede trabajar en grupos de trabajo y en contextos interdisciplinarios. Nuestro rol de formadores de alumnos en la universidad de hoy para el aprendizaje del mañana nos lleva a pensar en la creación de un conocimiento dinámico y el uso de herramientas tecnológicas. Sabemos que internet crece a un ritmo vertiginoso y ofrece una ventaja que a su vez es desventaja: la de contar con información de millones de procedencias y con innumerables puntos de vista, es así que debemos fomentar en la etapa de estudiante otras competencias relacionadas a estas tecnologías, tal como la de ser usuario crítico, que luego serán transferidas a su vida profesional. En la preparación de los casos prácticos, el énfasis debe ser situado más en el proceso que los lleva a elaborar determinada respuesta que a los modelos clásicos de problemas rutinarios que tienen su utilidad porque permite memorizar conceptos, internalizar fórmulas, pero que por sí solo no generan otras habilidades en los estudiantes relacionadas a activar su capacidad cognitiva, poder apropiarse de lo ya conocido y

producir transferencias en las próximas actividades, a tener confianza en sí mismo, en definitiva tener un pensamiento crítico que los enfrente a trabajar con autonomía e involucrados en lo que hacen (Casparri, 2011).

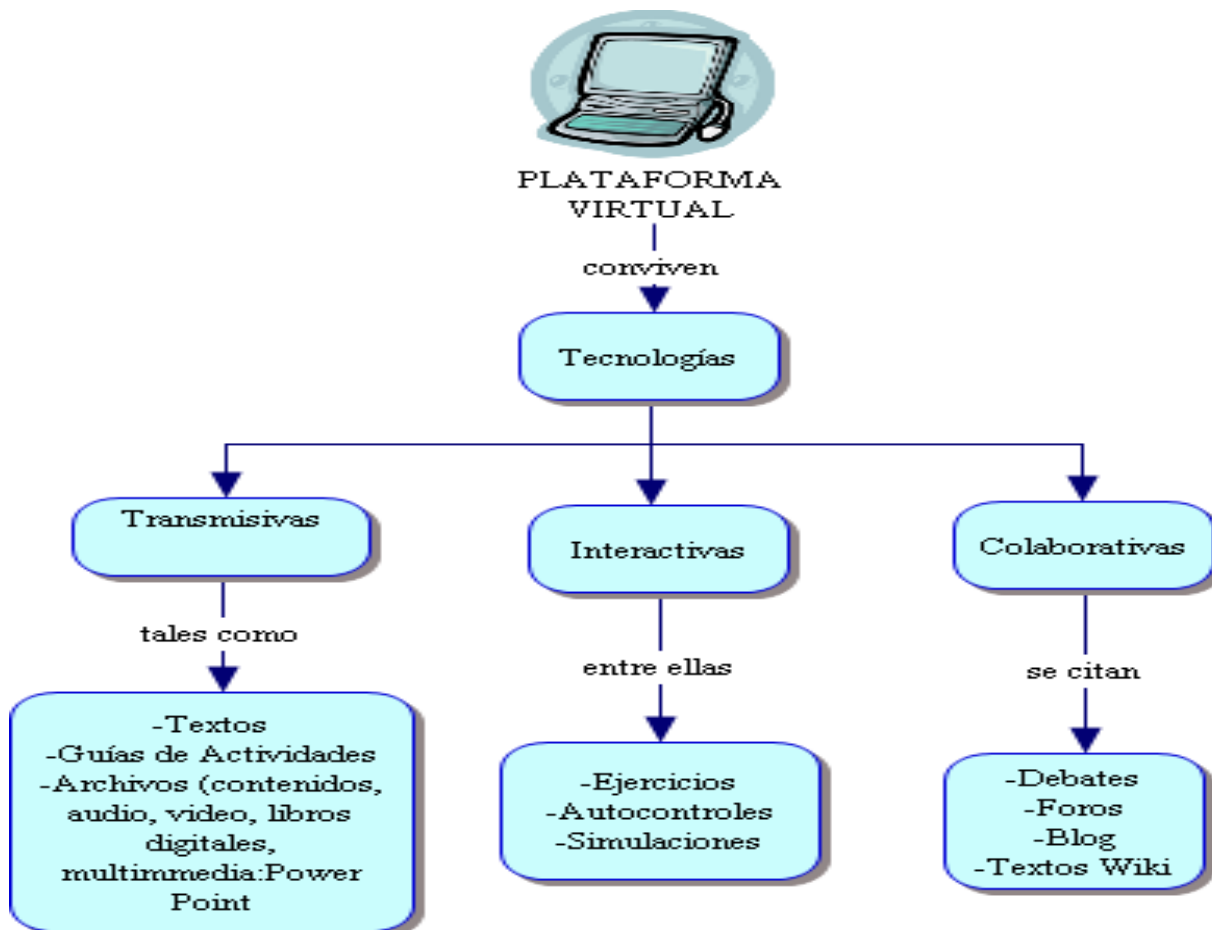
Uno de los instrumentos virtuales más relevantes en el ámbito universitario son las plataformas virtuales preparadas con fines educativos. Permiten ser utilizadas no solamente como formación y refuerzo para el logro del aprendizaje académico de los contenidos de la materia sino también, reforzando lo dicho en párrafos anteriores, para la adquisición y desarrollo de competencias específicas en la tecnología sitial e información.

Mediante este instrumento el tutor es el que crea, administra y gestiona los contenidos en una secuencia didáctica y pedagógica con objetivos específicos para cada uno de ellos; de allí las multitareas a las que se halla comprometido. Pero, lo importante es que este tipo de modalidad exige nuevas formas de trabajo por parte del docente.

Fomenta el aprendizaje colaborativo y crea habilidades, si desarrollamos juntos con nuestros estudiantes un currículum acorde. Ello no significa que se genere dicho aprendizaje, pues nos estamos refiriendo a un tipo organicista, donde el todo es mayor a la suma de las partes, involucra un valor agregado que resulta de los intercambios interpersonales y para que se dé es necesario el compromiso de los que forman el grupo, la motivación y fundamentalmente la forma en que organicemos las actividades.

La presencia de entornos virtuales como complemento a los cursos presenciales posibilita la alfabetización digital y no sólo cubre contenidos en el área informacional de la asignatura específica sino también en lo atinente a la interacción social, y como monitoreo del nivel del curso, sus progresos. Les permite a los estudiantes realizar trabajos colaborativos organizando sus tiempos, sin necesidad de reunirse físicamente combinando espacio y horario.

Para que nuestros alumnos le puedan atribuir significados a los contenidos el paquete instruccional debe ser potencialmente significativo y parecería más necesaria que antes la habilidad que le pongamos al diseño para permitir la motivación. Para ello, se deben cumplir dos condiciones y es que debe ser preparado con cierta “significatividad lógica y psicológica”, es decir con coherencia en su estructura. Ello aunado con una actitud favorable del alumno para aprender, es decir, con su intencionalidad, se logrará el objetivo. La motivación del alumno ante actividades específicas planificadas dependerá de cómo se presente la tarea y en definitiva de la compleja dinámica de intercambios comunicativos entre profesor-tutor y sus alumnos-tutelados. Los docentes tenemos que abandonar la concepción de que la plataforma virtual es solo “un depósito de archivos” para pasar a concebirla como un instrumento de intercambio y de creación de conocimiento genuino. Casparri (2011), presenta los siguientes componentes del aula virtual:



3. Diagnóstico

Para evaluar con mayor precisión el aporte que pueden hacer las TIC a la enseñanza universitaria de la Auditoría se ha consultado a los alumnos cursantes de la asignatura, según lo referido en el punto 1.3 de este trabajo, respecto de sus experiencias con el uso intensivo de medios virtuales durante la cursada.

En la primera parte de la encuesta se ha consultado con respecto al acceso físico a las TIC y sobre las dificultades que podrían vislumbrarse en su utilización con fines académicos debido a posibles asimetrías culturales.

Los datos obtenidos de los alumnos relevados no evidencian mayores dificultades para acceder a internet y a los medios informáticos (92%) y tampoco en cuanto a su utilización eficiente (el 85% indica que “nunca” encuentra dificultades con el uso de las TIC y 15% solo “raramente”, manifestando como único inconveniente la necesidad de un breve período de adaptación a las herramientas digitales que no habían utilizado con tanta intensidad en otras asignaturas). Con respecto a los lugares de acceso, según se observa en el cuadro a continuación, la amplia mayoría lo

hace desde el hogar, lo que demuestra el amplio grado de acceso a internet y la posesión de herramientas informáticas propias por parte de los alumnos consultados.



Se verifica, en esta cuestión, lo apuntado por Abraham (2012), en el sentido que las tecnologías son herramientas que están disponibles cada vez a menores precios y por lo tanto, se entiende que la principal traba para adoptarlas en las universidades, no es económica, sino, en gran medida, cultural. La universidad debe acompañar y sostener el mayor esfuerzo que supondrá a los profesores adaptar la pedagogía al uso de las TIC. La cultura es el nexo entre los objetivos de la universidad y los valores de sus miembros. El cambio necesita tiempo, paciencia, energía y dedicación para concretarse. Hay que fomentar y apoyar el proceso natural de adaptación de la gente a las nuevas tecnologías puesto que la imposición de TIC “por decreto” seguramente estará destinada al fracaso.

En segundo lugar, se ha interrogado con respecto a la experiencia adquirida por los alumnos en el uso de herramientas virtuales en la enseñanza de la asignatura.

Un 96% ha respondido que las TIC a su criterio constituyen un recurso importante para la enseñanza de la materia; destacando como virtudes principales: ● la posibilidad de comunicarse con el docente en forma efectiva y rápida, ● el acceso inmediato al material de estudio, ● el fortalecimiento de la autonomía en el aprendizaje ● el hecho de permitir una reflexión más profunda por anticipado de los temas que se tratarán en la clase presencial cuando el docente plantea actividades a resolver de esa forma ● el debate e intercambio de ideas respetando los tiempos disponibles de cada uno para dedicarle a la asignatura ● la formación de conocimientos transversales en materia de alfabetización digital puesto que la salida laboral de los futuros profesionales, de cualquier disciplina que se estudie, requiere que adquieran habilidades específicas de uso de las TIC ya sea sobre aplicativos de uso habitual en sus futuros trabajos o de herramientas comunicacionales y de búsqueda.

En el aspecto de la motivación para el aprendizaje un 77% del total piensa que el uso intensivo de herramientas digitales influye mucho en mejorar la motivación, destacando como principales factores: ● el intercambio fluido que se establece entre el alumno y el docente en la medida que este último se aboque a retroalimentar en forma oportuna, ● la proposición de actividades a realizar a través del medio digital incentiva la lectura comprensiva de los temas y enriquece las clases, ● el intercambio en foros motiva a realizar búsquedas bibliográficas precisas en las redes sobre temas importantes

En cuanto a la supuesta mejora de la calidad de la enseñanza de la asignatura debido al empleo en clase de las TIC se observa una mayor dispersión en las opiniones, con un 46% que opina que influye “mucho” y otro 46% que influye “poco”. Los motivos por los cuales asignan mayor influencia sobre la calidad de la enseñanza son: ✓ el planteo de actividades, foros, wikis, etc. a través de la plataforma virtual constituye una herramienta más didáctica que la clásica clase expositiva que luego incentiva la memorización de conceptos, ✓ permite acceder en forma automática a material en el mismo momento que el docente lo menciona en la clase y que de otra forma sería inaccesible, ✓ tiene la ventaja de agilizar la realización de cálculos y tareas rutinarias principalmente en las clases prácticas dejando tiempo liberado para invertirlo en el razonamiento y análisis de los casos prácticos. Mientras que los motivos por los cuales se le asignan poca influencia sobre la calidad de la enseñanza son: ✓ las TIC como herramienta agilizan la comunicación más que mejorar en sí la calidad del conocimiento, ✓ resulta dificultoso, con los escasos recursos que cuenta la universidad, que esta provea de los medios digitales adecuados para poder trabajar en clase a aquellos alumnos que no poseen PC portátil que se verían en desventaja respecto de los demás, ✓ los medios informáticos son más útiles para preparar temas antes de la clase y su utilidad disminuye en el momento de la clase, salvo su empleo como soporte de demostración (power point, videos, etc), ✓ son solo un complemento de lo que se discute y trabaja en las clases presenciales pero no agregan calidad por sí mismas sino que ello depende más de lo que el docente plantee y como explique en clase (o sea, de las acciones pedagógicas que decida llevar adelante).

En las clases prácticas sobre todo, como se ha indicado más arriba, su ventaja estriba mayormente en la facilitación de los cálculos rutinarios, pero los estudiantes señalan que per se las TIC no aportan mayor calidad. En los comentarios de varios de los estudiantes éstos manifiestan un acentuado malestar como próximos graduados, respecto de la falta de preparación necesaria para enfrentar la práctica profesional, y que en este punto, no resulta tan decisivo el hecho de operar o no con tecnologías. Esta es una cuestión que debemos abordar los docentes, más bien desde la

pedagogía con la que enseñamos la práctica. Celman (1994)¹⁰, destaca una serie de dificultades que se hacen evidentes en la educación superior, al intentar dar tratamiento a la tensión teoría-práctica. Entre ellas podemos enunciar: - la enseñanza verbal de prácticas que suponen acciones, - las generalizaciones sobre cuestiones que demandarán intervenciones singulares, - las dificultades para evaluar si los alumnos alcanzarán la competencia para actuar frente a una situación compleja, y el lugar de la práctica como aplicación de lo teórico.

Schön (1998), llama la atención sobre la necesidad de replantear la epistemología de la práctica; pues ante los problemas que esta presenta, los docentes apelan generalmente a la racionalidad técnica, la cual *“defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos, resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico”*. El propio Schön subraya que la racionalidad técnica así definida no posibilita la resolución de problemas que entrañan situaciones de incertidumbre, el tratamiento de lo singular o la toma de decisiones axiológicas. En la práctica real, los problemas que se les plantean a los profesionales, no siempre se presentan como estructuras bien organizadas, de hecho, no suelen presentarse ni siquiera como problemas sino como situaciones poco definidas y desordenadas. Villaroel (1995)¹¹ considera el sistema de enseñanza universitaria como un proceso comunicacional y se pregunta: ¿forma profesionales capaces de disentir, crear, cambiar o simplemente la enseñanza es pensada como transmisión? Transmisión en el sentido de alguien da a otro algo, que se supone que este no tiene, lo que implicaría concebir la enseñanza como un proceso comunicacional reducido a emitir-recibir mensajes.

De esta forma, el modelo imperante en la enseñanza universitaria podría describirse así:

- ¿Qué se enseña? Los principios de la racionalidad técnica
- ¿Cómo se enseña? Mediante la enseñanza verbal de prácticas que suponen acciones, en un proceso comunicacional reducido a emitir-recibir mensajes.
- ¿En qué contexto? En un contexto de divorcio entre teorías y prácticas.

Schön (1998) hace una rigurosa descripción de las limitaciones de la racionalidad técnica en la enseñanza. Los supuestos sobre los que se asienta este principio serían:

- Todos los problemas que presenta la práctica pueden ser identificados con facilidad y precisión,

10 Citado por Vain (2003)

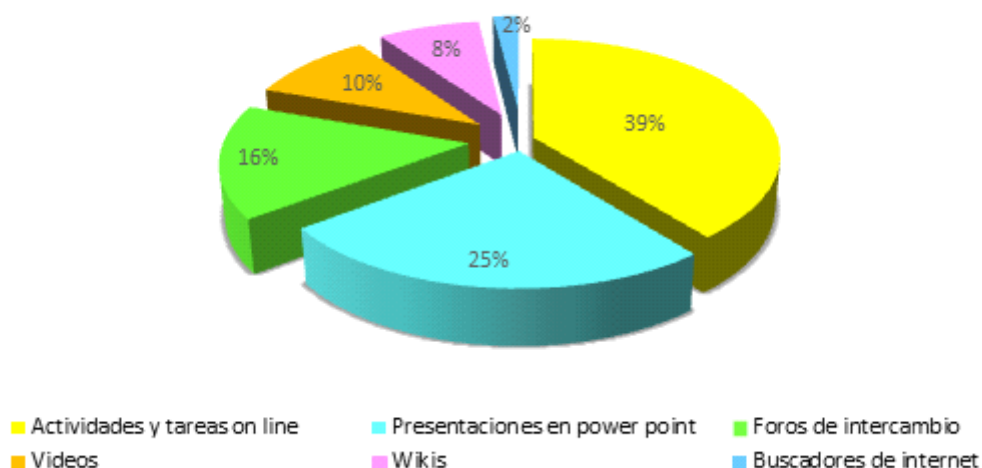
11 Idem cita anterior

- La simplicidad para la delimitación de problemas los hace susceptibles de ser clasificados,
- La relación entre problemas y soluciones es, generalmente, lineal y causal,
- La posibilidad de clasificar conjuntos de problemas y de soluciones hace viable establecer patrones de solución por tipos de problemas.

La imposibilidad de establecer relaciones mecánicas entre problemas y soluciones se debe a que los practicantes no se encuentran en su tarea cotidiana con los “problemas tipo” propuestos en los manuales o tratados habitualmente en las guías prácticas en las clases de la universidad, sino que, en la práctica profesional cotidiana suelen enfrentarse con las llamadas “zonas indeterminadas de la práctica”. Estas zonas grises implican la resolución de conflictos como la ponderación de decisiones alternativas frente a un mismo problema, la definición de prioridades ante la limitación de medios o recursos, la selección de métodos o procedimientos en función de valores y concepciones éticas, la elección oportuna entre medios optativos, el manejo de acontecimientos que generan incertidumbre, la valoración de la oportunidad apropiada para definir situaciones, la identificación de fuerzas impulsoras, resistentes y retardatorias que intervienen en los procesos, la capacidad de adecuación a situaciones cambiantes, etc. La posibilidad de actuar, de manera competente, ante este conjunto de zonas indeterminadas no se encuentra en las reglas de la racionalidad técnica, en cuanto implica el desarrollo de una capacidad situacional y del pensamiento reflexivo. Esta es la distancia que se establece entre un aprendiz y un practicante competente. Para el autor la cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No deberíamos empezar por preguntarnos cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico, sino: qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica. En conclusión, la calidad de las clases prácticas y su relevancia depende más de como reconfiguramos la metodología de enseñanza en las mismas, quizá acercando a nuestros alumnos cuestiones relevantes de la práctica profesional cotidiana, experiencias, pasantías a través del área de extensión de la universidad, trabajos de simulación de auditorías lo más realistas posibles, que del empleo intensivo de tecnologías en la enseñanza cuyo rol sería más bien complementario.

Los recursos digitales empleados durante la cursada que, según la valoración de los estudiantes, han adquirido más relevancia en su aprendizaje de la asignatura son los siguientes:

Recurso digital más relevante para el aprendizaje



Las herramientas referidas han sido empleadas con el siguiente alcance durante la cursada:

✓ *Actividades y tareas on line*: adquieren distintos formatos y deben ser resueltas, según el criterio pedagógico del docente, en forma individual o grupal, antes o después de la clase presencial. El formato virtual interviene de forma protagónica puesto que el alumno debe desarrollar la actividad fuera del aula en su PC y presentarla a través de la plataforma virtual.

✓ *Presentaciones en power point y videos*: es un medio poderoso para demostrar conceptos y exponer teorías con diferentes puntos de vista, además, en el caso de las diapositivas, estas sirven de guía y ayuda memoria al docente durante la clase. En alguna medida tienen la desventaja de reducir al alumno a un rol más pasivo en el aprendizaje. Como ventaja, apunta Abraham (2012), reducen la monotonía en la clase por lo que, desde este punto de vista, no aportan calidad pedagógica, sino entretenimiento, lo cual no es poco para una generación de jóvenes acostumbrados a recibir estímulos visuales y auditivos para captar su atención. De todas formas, proyectar diapositivas en un pizarrón interactivo o un video no es imprescindible para una clase teórica, ni es sinónimo de más conocimiento, como sí lo representa por ejemplo un microscopio en una práctica de laboratorio. Incluso, si el material proyectado no cumple con los requisitos pedagógicos, puede confundir al estudiante y empeorar la enseñanza impartida por lo cual es necesario que el docente haga una cuidadosa preparación del material didáctico.

✓ *Foros de intercambio*: es una prestación incorporada habitualmente en las plataformas virtuales con que operan la mayoría de las universidades. Como herramienta colaborativa virtual permite que en forma asíncrona los alumnos intervengan sobre temas-eje planteados por el docente-tutor intercambiando opiniones entre ellos y con el propio docente. Favorece el desarrollo de la

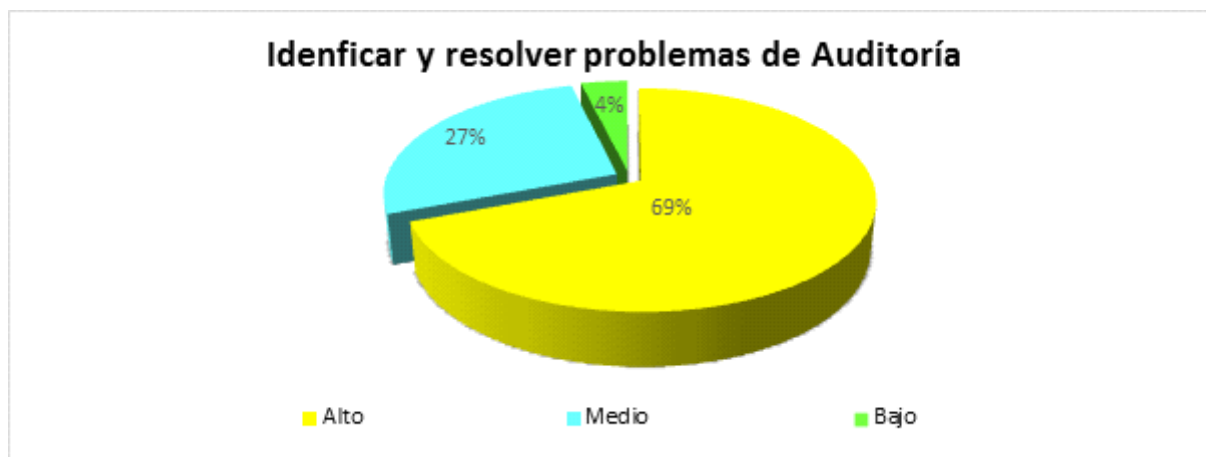
comunicación y la expresión de ideas por escrito, con lo cual, aportan adicionalmente una excelente ejercitación previa a las evaluaciones escritas.

✓ *Wikis*: es también una herramienta de tipo colaborativa inserta en la mayoría de las plataformas virtuales, representa un espacio cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples usuarios los cuales pueden crear, modificar o borrar contenidos de un mismo texto inserto en un documento que comparten. La gran ventaja de este instrumento es que estimula la colaboración entre los alumnos y el trabajo en equipo.

✓ *Buscadores de internet*: esta herramienta puede emplearse como forma de acceder a material e información adicional a la provista por el docente en los archivos de la plataforma virtual. Incentiva la autonomía en el alumno puesto que este toma la responsabilidad de procurarse la información, analizarla y luego trabajar con ella. En este aspecto es clave la acción del docente-tutor en orientar al estudiante respecto a cómo validar el material obtenido y brindar pautas para filtrar la sobrecarga de información existente en la red.

El tercer y último punto explorado tiene que ver con la medida en que las TIC coadyuvan en la adquisición de habilidades y competencias en Auditoría (seleccionadas de entre aquellas precisadas por la NIE 8 vista en el punto 2.3):

Identificar y resolver problemas de comprensión en temas de Auditoría:



Se evidencia una alta incidencia de las TIC en el logro de esta competencia. Los alumnos apuntan que el desarrollo de múltiples actividades a través del medio digital permite analizar reflexivamente los temas, pero siempre dependiendo de la calidad con la cual el docente las plantee y el feedback oportuno que ofrezca. Estos análisis pueden hacerse en el domicilio de los estudiantes y luego concurrir a la clase presencial con dudas y elaboraciones conceptuales previamente trabajadas lo que potencia enormemente los encuentros. La gran fortaleza del medio digital es que permite

obtener respuestas y orientación por parte del docente en el momento que los alumnos se encuentran con dificultades, sin necesidad de esperar al encuentro presencial para evacuar dudas.

Realizar investigaciones sobre temas específicos de Auditoría:



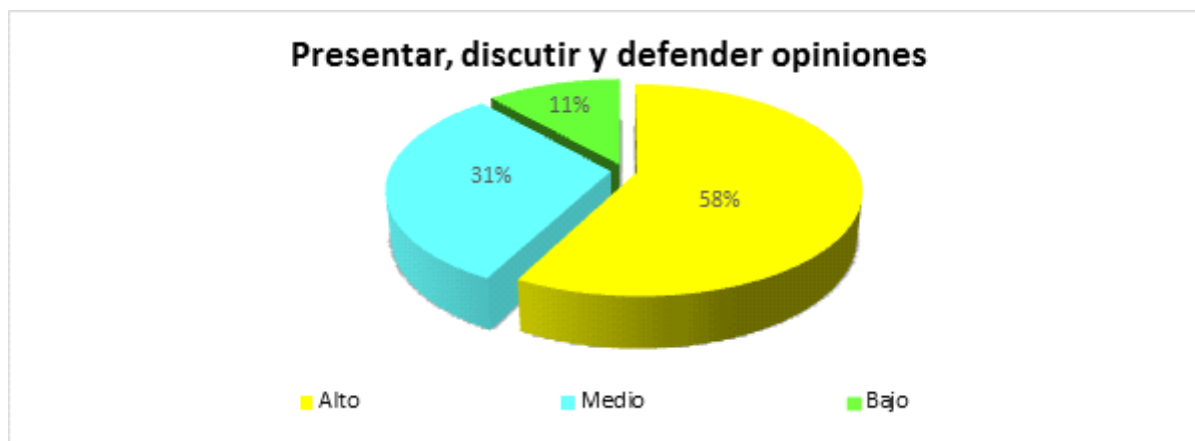
También en este caso la mayoría opina que es alta la incidencia de las TIC en el logro de esta competencia. Han valorado fundamentalmente que las herramientas virtuales constituyen un importante medio para obtener información de forma rápida y sencilla. De todas formas los consultados destacan que es central el rol del docente en cuanto a su papel orientador en el suministro de pautas a fin de decantar y seleccionar la información obtenida en internet. También se destacan los foros de intercambio de información sobre temas puntuales puesto que incentivan a que el alumno investigue previamente el tema para luego poder participar en la discusión.

Trabajar en equipo:



La importancia de las TIC en esta competencia es más atenuada que en los casos anteriores ya que la mayoría se inclina por una incidencia medio–alta. Los consultados destacan que el trabajo en equipo se refuerza fundamentalmente a través de la presencia física de los participantes, ya que los intercambios se vuelven más fluidos, cosa muy difícil de reproducir por el medio escrito a través de la plataforma virtual (chat, mail interno, etc). Destacan sin embargo como aporte positivo, el hecho de que las TIC permiten entablar comunicación entre personas que están dispersas geográficamente en lugares distantes y de esta forma pueden lograr coordinarse para llevar adelante partes de una actividad o tarea puntual. Otro punto favorable señalado es que puede trabajarse en forma asíncrona y a la vez coordinada, aprovechando cada uno de los integrantes su propia disponibilidad de tiempo.

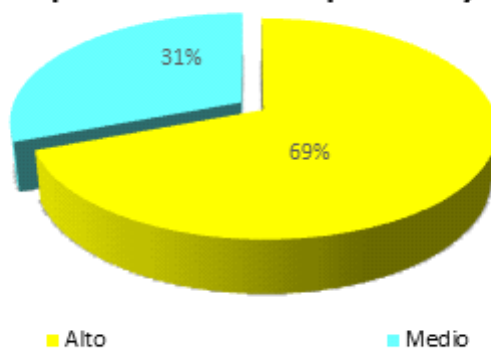
Presentar, discutir y defender opiniones mediante la participación en foros:



Los consultados han valorado la incidencia de las TIC en esta competencia como alta–media. Varios de ellos destacan la dificultad que se les presenta al deber comunicar ideas en forma escrita, empleando el léxico técnico de la asignatura, así como el tiempo y esfuerzo que hay que invertir en leer varias participaciones sobre un mismo tema. Un escollo significativo que se pone de relieve es el hecho que una importante cantidad de compañeros son remisos a participar con la profundidad y el rigor académico requerido, limitándose muchas veces a análisis superficiales o irrelevantes. Además muchos estudiantes no continúan con el intercambio de ideas perdiendo eficacia uno de los aportes más importantes del instrumento. Los aspectos positivos señalados pasan por la posibilidad de conocer la opinión y el resultado de la investigación de otros participantes y así enriquecer la propia postura, además de ayudar a mejorar la habilidad del alumno a exponer sobre un tema específico de la asignatura. Es clave la actitud del docente-tutor en incentivar el debate y orientar el mismo mediante participaciones estratégicas.

Analizar conceptos en forma inquisitiva y crítica:

Analizar conceptos en forma inquisitiva y crítica



Las TIC según los consultados tienen una incidencia alta en esta competencia. Fundamentalmente su desarrollo en el medio virtual depende de la habilidad del tutor en el planteo de actividades y herramientas de análisis que mejoren la comprensión de los temas y su puesta en acción en situaciones novedosas (como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, casos prácticos, etc.). El análisis de conceptos en forma crítica es, en general, un aspecto fundamental en la formación de los graduados. Según refiere Abraham (2012), la UNESCO ha afirmado que la universidad debe transmitirle al alumno los mecanismos, las operaciones y los procedimientos para luego poder éste actualizar su conocimiento a lo largo de la vida. El docente deberá enseñar cómo extraer conocimiento del infinito cúmulo de información que se multiplica día a día en la red y los medios impresos. Debe transmitir la metodología para investigar, generar hipótesis y contrastar resultados, tiene que enseñar al estudiante a pensar (enseñar es, etimológicamente, marcar el camino, poner señas) y a tener una conciencia crítica que le permita desenvolverse con libre albedrío en la sociedad actual. Es necesario promover la utilización de las nuevas tecnologías para crear contenidos multimediales, preparar textos escritos y orientar la investigación de forma crítica. Cuando se utilizan las TIC sólo para practicar habilidades básicas, se corre el riesgo de caer en lo que la pedagoga italiana Anita Gramigna¹² denomina “*empobrecimiento cultural, desorganización, superficialidad en las estrategias cognitivas*” (2007:103). Inés Dussel¹³, afirma que para evitar el “corte y pegue” de los alumnos sin elaboración propia, el docente deberá pensar consignas y modos de realizar la tarea para promover la producción original en los trabajos.

¹² Citado por Abraham (2012)

¹³ Idem cita anterior

4. Propuesta de intervención

4.1 Problema a resolver y objetivos de la propuesta:

El problema a resolver está basado en desentrañar el aporte que pueden hacer las TIC a la enseñanza de la asignatura Auditoría, y como, a través de un empleo pedagógico apropiado de ellas se pueden mitigar algunas de las dificultades mencionadas a lo largo del presente trabajo como:

- La preeminencia de un enfoque que apela a la transmisión de conocimientos e incentiva la memorización de los mismos por parte del alumno como única estrategia de enseñanza, estimulando la aparición del denominado “síndrome del conocimiento frágil”,
- La falta de autonomía por parte del alumno en el aprendizaje,
- La falta de lectura comprensiva de los temas previo a las clases, fundamentalmente aquellas teóricas,
- El empleo de la racionalidad técnica por parte de los docentes como única metodología válida para enseñar la práctica,
- La mecanización del aprendizaje de la práctica que pedagógicamente se concentra más en el resultado que en el proceso y obstaculiza la competencia de los alumnos para identificar y resolver problemas importantes,
- La ausencia de un análisis crítico e inquisitivo de los temas que integran la asignatura por parte de los estudiantes, lo que dificulta su integración en su estructura cognitiva,
- Las deficiencias que exhiben los alumnos en el proceso de comunicar ideas por escrito con solvencia profesional, claridad y empleando adecuadamente el vocabulario técnico específico de la asignatura,
- La dificultad para los futuros graduados de insertarse en grupos de trabajo colaborativos con eficacia y responsabilidad

La propuesta de intervención que se expondrá perseguirá como objetivo el delinear una serie de actividades adaptadas al medio virtual como un aporte concreto a la enseñanza de la Auditoría que den respuesta a varios de los problemas planteados ut supra.

La estrategia que la sustenta tiene que entenderse como parte de una visión que concibe la relación pedagógica como una tríada: docente/alumno/contenido. Es decir una relación mediada por el contenido, que adquiere sentido sí y solo sí existe un sujeto que posee un saber y que es capaz de hacerlo comprensible para que otro sujeto se apropie de él. La narración, el interrogatorio, el ejemplo, el diálogo, son instrumentos acerca de los cuales el docente necesita formarse, pues los

utiliza tanto cuando lleva adelante una clase expositiva, como cuando se basa en el trabajo grupal o utiliza recursos tecnológicos como en esta propuesta.

Claxton (1987), ha dicho que si los profesores desconocen en qué consiste el aprendizaje y como se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo. No serán de mucha ayuda si intervienen a destiempo o de modo inapropiado para el alumno, ya que lo desconcentrarán, minarán su confianza, lo distraerán de lo que esté haciendo y le impedirán desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Y en ese sentido este autor asevera que *la enseñanza por sí misma no produce aprendizaje*, como tampoco la horticultura produce plantas. El aprendizaje y el desarrollo tienen lugar espontáneamente, no se los puede forzar, lo único que se puede hacer es ayudar a que se produzcan más fácilmente, pero no se puede conseguir que “tengan lugar”. Un jardinero no puede “conseguir” que agarre un injerto, un cirujano tampoco puede “conseguir” que el cuerpo acepte un trasplante, ni un profesor que el alumno asimile nuevos conocimientos y habilidades. El cirujano, el jardinero y el profesor trabajan con materiales vivos y las conexiones en el mundo de los seres vivos se desarrollan de modo orgánico, no se pueden unir mecánicamente. Al enseñar a otra persona a hacer algo, o al explicarle una idea, lo que se está haciendo es sugerirle una solución. Para que la demostración, la instrucción o la explicación “echen raíces” tienen que integrarse en el esquema de las cosas que tiene el sujeto. Este deberá darles vueltas una y otra vez, y si es necesario, modificarlas ligeramente o “decirlas con sus propias palabras”. Este proceso requiere tiempo. Enseñar no es programar una computadora, la asimilación tiene que producirse siempre entre la ingestión y la construcción. Ciertas ideas y habilidades suponen otras, si éstas no se han adquirido, es imposible comprender y asimilar ideas más complejas. No sirve de nada tener una escalera de treinta escalones si faltan los ocho primeros. Una buena técnica sería que el profesor averigüe la competencia del alumno deduciéndola a partir de lo que está preparado para aprender y presentándosela a éste. El interés del alumno indica claramente su preparación para aprender la enseñanza que se le está proporcionando. El aprendizaje es básicamente una construcción, no una acumulación, y siempre tiene que surgir de lo que se conoce y volver a ello.

Aebli¹⁴ menciona cuatro etapas en el proceso de aprendizaje que se verán de algún modo reflejadas en la presente propuesta: *la construcción, la elaboración, la ejercitación y la aplicación*. ¿Por qué decimos que un nuevo conocimiento se construye? Cuando nos encontramos frente a una nueva situación, a un nuevo concepto, principio, teoría o procedimiento, lo “leemos” a partir de nuestras propias estructuras de pensamiento, a partir de las teorías o conceptos previos que cumplen la función de “lentes” de nuestro pensamiento. Sostiene Aebli que para garantizar la construcción de

14 Citado por Sanjurjo (2003)

nuevos aprendizajes es necesario que el conocimiento a construir se relacione y diferencie de los ya conocidos, se pueda conectar e integrar a una red significativa, se consolide, pueda ser aplicado a nuevas situaciones, no mecánicamente sino comprensiva y creativamente.

La etapa de *construcción* de un nuevo aprendizaje hace referencia a aquella en la que, una vez producido el desequilibrio necesario que posibilite la disposición del sujeto para aprender, se realizan acciones tendientes a que el nuevo contenido de aprendizaje (concepto, operación, acción) pueda ser integrado a una red en la estructura cognitiva, estableciendo semejanzas, diferencias, pensando reflexivamente sobre las propias acciones. Esta etapa debe ser complementada con un proceso de *elaboración* que haga posible que el nuevo aprendizaje adquiera movilidad dentro de la estructura cognitiva a la que fue integrado. Para que el nuevo aprendizaje se afiance, es necesario garantizar que el mismo se interrelacione flexiblemente con los conocimientos que el sujeto ya tiene, que se establezcan todas las conexiones posibles dentro de la red o sistema al que ha sido integrado. Para consolidar lo aprendido se hace necesaria la *ejercitación*. El ejercicio sin construcción y sin elaboración, automatizado, desarrolla solo la memoria mecánica, a partir de la cual los conocimientos se vuelven más rígidos. Pero el ejercicio después de la construcción y elaboración consolida y da consistencia. Las etapas de construcción y elaboración permiten el descubrimiento de las interrelaciones entre elementos, la ejercitación facilita el refuerzo de las conexiones obtenidas.

La cuarta etapa hace referencia a la *aplicación* de nuevos aprendizajes, proceso en el cual se encuentran las relaciones entre un conocimiento adquirido y situaciones nuevas. Cuando un nuevo contenido ha sido aprendido constructivamente éste se transforma en un instrumento para el dominio de nuevos problemas.

Los aportes de Ausubel¹⁵ enfatizan que el conocimiento científico que debe enseñarse en la universidad no se construye con la simple recepción mecánica o solo por descubrimiento del alumno. Es necesaria la intervención del docente, tanto en la selección y ordenamiento del contenido como en la ayuda pedagógica que debe brindar para facilitar el proceso de construcción. El aprendizaje significativo hace referencia al que se produce a través de relaciones sustanciales no arbitrarias, es decir que, cuando un sujeto que aprende integra un nuevo conocimiento a su estructura cognitiva, establece las relaciones necesarias con los conocimientos previos, lo que le permite adquirir significación. Para que un aprendizaje sea significativo el nuevo conocimiento debe ser: funcional, integrable, potencialmente significativo e internamente coherente.

15 Idem cita anterior

Las apoyaturas visuales constituyen otro recurso indispensable a la hora de hacer comprensibles los conceptos, teorías o procedimientos complejos. La aparición del cine primero, la televisión luego, más recientemente la computadora, unido a la globalización que provocan los medios masivos de comunicación y la fuerte presencia de dichos medios en la vida cotidiana, instalaron profundos debates acerca de sus perjuicios y beneficios. En la enseñanza no es posible pensar el recurso o el método sin articularlo a las características del contenido a enseñar y fundamentalmente sin un enfoque epistemológico y pedagógico que lo sostenga. Ese enfoque es el que determina el uso que el docente le dará y como articulará, en este caso, los recursos tecnológicos con las formas básicas de enseñar y con las actividades. En la base de toda discusión acerca de la articulación método-contenido hallamos siempre la antinomia pasividad-interacción. Las nuevas tecnologías requieren también de propuestas que permitan al sujeto que aprende interactuar con el medio, que requieran de su actividad intelectual, que pongan en juego sus capacidades cognitivas.

4.2 Descripción de la propuesta:

4.2.a) *Actividad individual para resolver en forma previa a la clase presencial:* esta actividad (ANEXO II) consistirá en el planteo a los estudiantes dentro de la sección correspondiente de la plataforma virtual de una serie de preguntas, casos y situaciones problemáticas sobre aspectos medulares del tema en forma previa a clase presencial. Algunas preguntas estarán concebidas para favorecer el conflicto cognitivo en el alumno con respecto a las estructuras que trae de materias anteriores y así facilitar la etapa de construcción del conocimiento. El hecho que esta actividad esté diseñada para ser efectuada por los alumnos en forma anticipada a la clase donde se desarrollará el tema no es azarosa, pues de esta forma, por un lado se facilita que los alumnos concurren con el material leído y por el otro se logra enriquecer el nivel de profundidad que pueda darse al tratamiento de los contenidos, que la clase se haga más participativa, que se realice una verdadera construcción conjunta del marco conceptual y no se fragmente el proceso analítico de identificación de conceptos diversos y las relaciones establecidas entre ellos. Se apela a que el alumno recurra a la lectura razonada y crítica de la bibliografía provista en los archivos digitales, investigue otra bibliografía complementaria en las redes y sea capaz de administrar autónomamente el tiempo cumpliendo con una pauta de vencimiento fijada por el docente (anterior al momento de la clase). Es esperable que este último retroalmente también en forma virtual, al menos por muestreo si la cantidad de alumnos es muy numerosa, en forma posterior a la discusión en clase. Se propone que las actividades tengan además como objetivo enseñarles a los alumnos estrategias de aprendizaje que excedan de lo puramente específico de la asignatura. Con esta intención, Monereo et al. (1999), proponen considerar las siguientes pautas:

- Plantear actividades que, debido a su complejidad, requieran por parte de los estudiantes una regulación consciente y deliberada de su conducta, de manera que para realizarlas se vean obligados a planificar previamente su actuación, deban controlar y supervisar lo que están haciendo y pensando mientras lo hacen y les parezca útil evaluar su ejecución cuando concluyan,
- Evitar la enseñanza de técnicas de estudio simples en relación a objetivos concretos, dado que tenderán a aprenderse de forma mecánica. Es importante asegurarse que el alumno domina diferentes procedimientos de aprendizaje que pueden serle útiles en una situación determinada, que es capaz de escoger de forma razonada los más adecuados y de coordinar su utilización, siempre en función de las condiciones de la actividad que se plantea,
- Enseñar estrategias de aprendizaje en contextos en los que estas resulten funcionales,
- Crear un clima luego en el aula en el que se tolere la reflexión, la duda, la exploración y la discusión sobre las distintas maneras como puede aprenderse y pensarse sobre un tema,
- Facilitar la transferencia de las estrategias de aprendizaje utilizadas a otras tareas, materias y, si es posible, a otros contextos.

4.2.b) *Actividad grupal de integración para resolver a posteriori de la clase presencial*: el objetivo buscado es consolidar la etapa de elaboración del conocimiento que hará posible que los nuevos conceptos vistos en clase adquieran movilidad dentro de la estructura cognitiva de los alumnos y se interrelacionen flexiblemente a fin de evitar la fragmentación. Se plantea la elaboración de mapas conceptuales (**ANEXO III**) en grupos colaborativos procurando que sean capaces de sintetizar y representar un tema complejo (el elegido para el caso –responsabilidad del auditor- reúne ese requisito, puesto que abarca conceptos jurídicos con los cuales el estudiante de ciencias económicas no está familiarizado). El hecho que varias personas deban intervenir en la construcción de los mapas conceptuales refuerza las conductas socializadoras, fraternas o de exposición de las cogniciones a través de mecanismos de negociación entre los integrantes. A la hora de evaluar el diseño de la actividad se deberá pensar que estas promuevan la participación de cada uno de los integrantes, haciendo que dichas participaciones sean diferentes, a la par que requieran procesos de trabajo conjunto y orientar el trabajo para que cada miembro desarrolle capacidades diversas. Litwin (2008), aborda la problemática de la evaluación de la tarea realizada en grupos colaborativos y la tendencia extendida en los docentes de tratar de distinguir las actividades que cada uno de los miembros llevó a cabo. Consideran que no es justo valorar de igual modo al que trabajó concienzuda o esforzadamente y al que se escuda en el trabajo de los demás realizando un mínimo esfuerzo. En estos casos, llevan adelante una propuesta compleja para distinguir las actividades realizadas por cada uno de los miembros del grupo. Sostienen que la defensa o la exposición de lo

realizado posibilita distinguir o calificar diferenciadamente. Sin embargo, así como la actividad grupal es valiosa para estimular participaciones diferentes, también es cierto que no es la mejor estrategia para evaluar los aprendizajes personales de los estudiantes. En realidad, se trata de la tarea de un grupo y su producto, por lo tanto, se puede valorar el producto pero este difícilmente remita a elaboraciones individuales. Es el producto el que debe ser juzgado por el docente y seguramente no es esta la mejor estrategia para asignar calificaciones individuales que aluden al conocimiento adquirido para lo cual deberíamos recurrir a otros dispositivos evaluativos. El producto alcanzado deberá evaluarse con criterios coherentes con esa producción. En este caso el producto evaluado son mapas conceptuales, en los cuales podemos reconocer: lo completo de la producción, la capacidad de síntesis, la claridad conceptual, la adecuada relación de jerarquía entre los conceptos, las conexiones cruzadas válidas que se establezcan, los ejemplos que se aporten, etc.

4.2.c) *Foro de discusión basado en un caso real y análisis bibliográfico*: en esta herramienta colaborativa (ANEXO IV) se combinan tres cuestiones: el análisis bibliográfico de un contenido específico, un caso de aplicación real de ese tema y luego un intercambio de opiniones por escrito a través del medio virtual. Se despliegan en el alumno varios procesos cognitivos diferentes pero a la vez coordinados entre sí. La selección de un caso real, en la medida que esté bien realizada la misma, seguramente favorecerá la comprensión del tema que encierra. A diferencia del planteo de un “problema”, en los “casos”, el foco está puesto en el tratamiento del mismo (proceso), mientras que, en los problemas está puesto en alcanzar una solución. El caso ayuda a conocer, pero también constituye por sí mismo conocimiento, despierta el interés personal de profesores y alumnos, y puede ser una invitación a seguir pensando, para favorecer el recuerdo y suscitar –si el tema lo posibilita- la emoción. El caso es una herramienta o un instrumento para la enseñanza de un tema. Según Litwin (2008), los casos deben tender un puente con los temas relevantes del currículo que se pretende enseñar. Un buen caso provoca discusión, incita a tomar partido, a reconocer controversias y a la búsqueda de mejores razones para continuar analizándolo. Despierta el interés de los estudiantes y los desafía a pensar. Se trata de plantear verdaderos problemas que inviten a pensar, ya que las diferentes resoluciones implican caminos alternativos de riesgo, a la par que polémicos. De ninguna manera los casos deberían ser la expresión de la pregunta habitual o de la respuesta trillada. Una vez seleccionado el caso (en esta propuesta un video digitalizado accesible en internet, pero en otro contexto podría ser un texto escrito) el docente deberá plantear preguntas que ayuden a analizarlo, orientar las búsquedas y permitir reconocer elementos o circunstancias, manifestando su variabilidad o riqueza. La propuesta de este trabajo se ve potenciada por la invitación al alumno a un análisis bibliográfico previo, la interrelación de los conceptos teóricos con el caso visto y el uso

del foro virtual como medio de intercambio de conclusiones y opiniones. De acuerdo con Steiman (2009), en la elaboración de la secuencia de preguntas que se plantea en una actividad, habría que tratar que las mismas:

- No puedan resolverse fragmentando la lectura del texto (o de la totalidad del video)
- No deben quedar desarticuladas entre sí
- En aquellas que se piden opiniones, que no se pueda opinar con fundamento si antes no se ha analizado algo.
- Vayan variando de año a año, adecuándolas a las particularidades de los alumnos o a los nuevos planteos teóricos que van surgiendo en el campo disciplinar o el contexto
- No resulten confusas por su grado de complejidad, insuman un tiempo desmedido y finalmente no logren concretarse
- No debe simplificarse a un cuestionario con elaboración de preguntas refiriéndose a subtítulos de un texto o solo una parte del caso presentado

4.2.d) *Construcción de una wiki*: con este documento colaborativo digital (**ANEXO V**), se procura que el estudiante de Auditoría se concentre en una de las tareas más importantes de la labor (tanto de Auditoría como de los demás encargos que las normas admiten) que es la emisión del informe. Es una competencia central de la formación en Auditoría que el alumno sea capaz de comunicar al público la conclusión de su trabajo, de forma clara y consistente, respetando las normas. Se propone un trabajo colaborativo que tiene como punto de partida una labor de investigación sobre el formato más adecuado para el informe profesional, consultando la normativa y considerando la situación presentada, y luego, debe haber un proceso de negociación en el seno del grupo para llegar a consensuar el texto final y dejarlo plasmado en la wiki. El aporte adicional de esta herramienta digital está en el hecho que todos los alumnos del curso pueden acceder online al trabajo de los otros grupos.

5. Conclusiones

A través del recorrido efectuado en el presente trabajo se ha podido confirmar que las TIC tienen un importante papel para desempeñar en la enseñanza de la Auditoría en los claustros universitarios. Sin embargo, también hay que reconocer la existencia de limitaciones respecto de ese aporte, así como varias cuestiones pedagógicas que no se pueden resolver con la sola elección de un medio digital para la enseñanza de la disciplina.

A través de la búsqueda bibliográfica se han logrado precisar las características fundamentales de las TIC aplicadas al ámbito educativo. El eje gira en torno a tres problemáticas: ● la estructuración de los materiales didácticos, ● las condiciones de implementación en términos de las características del trabajo docente y ● la especificidad del proceso de interacción. Los espacios virtuales formativos presentan las siguientes características diferenciales: ● la asincronía, ● la creación de un ambiente áulico con características especiales, ● la necesidad de planificar y organizar adecuadamente el trabajo y el tiempo que emplea el docente para enseñar bajo esta modalidad, ● la necesidad de una didáctica diferente a la que se despliega en el formato presencial, ● la utilización de canales de comunicación entre los participantes distintos (con predominio de lo escrito por encima de lo verbal).

Asimismo se han podido establecer ciertas cuestiones importantes a considerar respecto de la epistemología de la enseñanza de la Auditoría que deberían ser repensadas y adaptadas al medio virtual. Allí emergen cuestionamientos a la forma en que se enseña la asignatura habitualmente como por ejemplo: la falta de atención por parte del docente a generar en el futuro graduado suficiente madurez emocional para trabajar en grupos de alta presión, la preeminencia de un enfoque transmisivo que desincentiva el espíritu crítico, el razonamiento de los conceptos y el discernimiento sobre lo importante respecto de aquello que no lo es. Esta forma pedagógica muchas veces termina reforzando lo que se conoce como el “síndrome de conocimiento frágil”.

Finalmente, se apunta a describir las competencias y habilidades que deberían formar parte del programa de formación de los Contadores Públicos en Auditoría incluidos en la NIE 8, la cual aporta una definición precisa de éstas.

Con respecto al análisis de un entorno virtual específico, se hizo énfasis en las plataformas virtuales como herramienta para la enseñanza. Entre sus múltiples prestaciones se ha hecho referencia principalmente a las herramientas: ● transmisivas (textos, depósito de archivos bibliográficos: audio y videos, mail, chat) ● interactivas (actividades, ejercicios, evaluaciones, simulaciones, encuestas) y ● colaborativas (foros de debate, textos wiki)

En el trabajo de campo efectuado se han obtenido los siguientes resultados:

No se ha confirmado la existencia de inconvenientes importantes por parte de los alumnos en cuanto al acceso a las tecnologías ni tampoco para su empleo operativo, algo ampliamente arraigado en esta generación de millennials, pero que hace cotidianamente un uso más bien lúdico de la tecnología. En cambio, varios casos manifiestan alguna dificultad para adaptarse a los requerimientos del uso de la tecnología aplicada al ámbito académico.

Los alumnos han valorado como aporte de las TIC fundamentalmente: ● el hecho que permiten que las comunicaciones se vuelvan mucho más rápidas y accesibles, borrando las distancias geográficas (que tiene una importancia no menor dentro de una universidad descentralizada), ● ayudan a reforzar la autonomía del alumno en el aprendizaje, sobre todo en la administración del tiempo ● se adiciona el plus de ayudar a la alfabetización digital como requisito indispensable para el campo laboral y profesional ● permiten acceder de forma inmediata a información que, de otra forma, no estaría disponible ● aumentan la motivación de los alumnos por aprender, incluso cuando son utilizadas como soporte de demostración.

Como contrapunto, también tenemos que mencionar algunas limitaciones importantes de las tecnologías (o bien que las TIC asumen un rol secundario respecto de ciertas cuestiones) como por ejemplo: ● más tecnología no implica necesariamente mayor calidad en la enseñanza, ● aisladamente no mejoran la calidad del conocimiento, pues ello depende más de la elaboración de los materiales y la pedagogía que pone en acción el docente (un ejemplo de esta situación se da en el enfoque epistemológico seguido habitualmente para la enseñanza de la práctica –la racionalidad técnica- que no es salvable con el solo hecho de operar con tecnologías), ● las tecnologías como soporte de demostración, cuando no están enmarcadas en una propuesta pedagógica apropiada y rica, terminan convirtiéndose en meros instrumentos decorativos, que aportan solo “un toque de modernidad” y entretenimiento, pero que en la sustancia se alejan de cumplir un rol relevante en la producción de conocimiento.

Dentro de las competencias y habilidades que, según la NIE 8, deberían desarrollarse para el aprendizaje de la disciplina Auditoría se ha podido establecer un importante aporte de las TIC en el caso de la identificación y resolución de problemas de comprensión en temas de Auditoría, a realizar investigaciones en temas de la disciplina y a analizar conceptos en forma crítica e inquisitiva. En todos los casos se destaca que este aporte debe amalgamarse a la acción del docente, orientando y apoyando al alumno en su camino de búsqueda del conocimiento a través de la red.

Por otra parte, según los alumnos encuestados el aporte de las TIC sería más modesto en lo que respecta a la habilidad y competencia de trabajar en equipo y presentar, discutir y defender opiniones, valorizando más en estos casos específicos el trabajo presencial que se produce cara a cara en el aula. Nuevamente el docente está llamado a cumplir en estos aspectos un rol preponderante animando y enfatizando la importancia del trabajo colaborativo y la habilidad en el alumno de expresar sus opiniones en forma fundamentada, creando el clima adecuado para ello, tanto por el medio escrito como oral.

Por todo lo expuesto hasta aquí, es de suponer que la incorporación de TIC en la enseñanza, va a acarrear más trabajo, esfuerzo y compromiso por parte del docente. Ya no será necesario que el alumno se concentre en memorizar cierto cuerpo estanco de información, sino que necesitará contar con una guía experta de un tutor que lo oriente y lo estimule para desarrollar la propia capacidad de producción de conocimiento y de su aplicación. Las nuevas generaciones de estudiantes reclaman modernización. No solo el acceso a bibliografía digitalizada y la interacción con el docente en una clase presencial, sino que son conscientes de la importancia de llegar a ser autodidactas. En definitiva, nuestros estudiantes quieren que les enseñemos a pescar en el mar de internet.

En la propuesta basada en las TIC se ha buscado responder a varios de los problemas planteados mediante actividades concretas destinadas a mitigarlos.

En la primera actividad virtual apuntamos a resolver un inconveniente siempre presente en las clases teóricas como es la falta de lectura comprensiva de los contenidos antes de la clase. Este punto resulta importante si queremos desterrar el enfoque puramente transmisivo de información a través de clases de índole expositiva, donde el alumno queda reducido a un receptor de datos que luego pretende memorizar. Se aprovecha el instrumento de la plataforma virtual para plantear la actividad, gestionarla y después retroalimentar. También se refuerza la autonomía en el manejo del tiempo y la investigación de información en las redes.

En la segunda actividad virtual buscamos reforzar el trabajo en grupos colaborativos y la capacidad de sintetizar e interrelacionar conceptos con el fin de que el alumno los asimile a su estructura de pensamiento. Para evaluar este tipo de actividad el docente debe siempre tener en cuenta que lo que evalúa es un producto, que es el resultado de la interacción grupal, y que difícilmente pueda atribuir a cada individuo que lo compone la medida exacta de su contribución a ese resultado. Para evaluar

esto último, se deberá recurrir a otros dispositivos de evaluación que permitan discernir cual es el nivel de desarrollo conceptual alcanzado por cada individuo

La tercera actividad virtual también apunta al intercambio a través de un foro virtual. El alumno a través de esta propuesta reforzará sus habilidades para la búsqueda de información y la lectura comprensiva y crítica del material teórico y luego, a través de un caso concreto, tendrá que aplicar los conceptos a una situación real. Una vez más robustecemos la autonomía en el aprendizaje, y en forma concomitante, incentivamos el análisis crítico e inquisitivo así como la competencia para identificar y resolver problemas importantes. Como agregado adicional, el alumno desarrolla la comunicación formal e informal de sus ideas por escrito en el foro virtual, debiendo emplear a tal fin el vocabulario técnico propio de la materia. Además se socializan ideas y se intercambian opiniones, que cada uno deberá defender y fundamentar en un intercambio enriquecedor.

La cuarta y última propuesta corresponde a la construcción de un documento colaborativo wiki, que tiene por objeto que el alumno además de trabajar en el seno de un grupo y negociar con sus pares el contenido del informe profesional, desarrolle una aptitud comunicativa clave en esta disciplina como lo es la comunicación a la comunidad de usuarios de los resultados de su trabajo en un instrumento escrito formal. Para esto es indispensable cumplir con una serie de normas profesionales muy específicas que deben investigarse y luego plasmarse como aplicación práctica en el texto.

La conclusión resultante es que las propuestas que pueden elaborarse en materia de actividades virtuales para la enseñanza de la Auditoría son infinitas, tantas como las que la imaginación pueda crear apoyada en las herramientas informáticas educativas existentes en el presente y que se creen en el futuro, pero siempre debemos tener en cuenta que tales actividades deben estar inscriptas en una concepción pedagógica cuidadosamente planeada y con objetivos fijados bien definidos que presidan las acciones que el docente llevará adelante.

6. Referencias bibliográficas

ABRAHAM, C. (2012). *Tesis de maestría: Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en Universidades Latinoamericanas*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/?c=tpos&a=d&cl=CL1>

ALBANESE, D. (2007). *Algunos problemas epistemológicos de la enseñanza universitaria en la asignatura auditoría*. Centro de Investigaciones – Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata – FACES, N° 29, pp. 97–111.

ARAUJO, S.M. (2005). *Currículum, nuevas tecnologías y democratización de la educación universitaria*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

BAIN, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Traducción de Oscar Barberà. Universitat de València. España.

BAUTISTA, G.; BORGES, F. & FORÉS, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Ediciones Narcea

CANETTI, M.M. (2000). *Auditoría: consideraciones sobre su ejercicio profesional en Argentina, algunas implicancias sobre su enseñanza*. Contabilidad y Auditoría, N° 27, Año 14, pp 122-141

CASPARRI, M.T. (2011). *La práctica docente universitaria en ciencias económicas y el rol de las TIC. Centro de Investigación en Métodos Cuantitativos Aplicados a la Economía y la Gestión (CMA) del Instituto de Investigaciones en Administración, Contabilidad y Métodos Cuantitativos para la Gestión (IADCOM)*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

CLAXTON G. (1987). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza Editorial

CORIA, A. & PENSA, D. (2000). *Algunos problemas para la enseñanza de las ciencias económicas*. Universidad Nacional de Córdoba

DÍAZ BARRIGA, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*, Perfiles educativos, N° 111, Año 28, pp 7-36.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE CONTADORES (IFAC)¹⁶. Norma Internacional de Educación N° 8 “*Requisitos de competencia que deben reunir los auditores profesionales*”. Edición 2008

LITWIN, E. (Junio-Julio, 2005). *De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza*. Conferencia inaugural del II Congreso Iberoamericano de EducaRed, Buenos Aires

LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

MONEREO, C.; CASTELLÓ M.; CLARIANA M.; PALMA, M & PÉREZ, M.L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó

SANJURJO, L. (2003). *Volver a pensar la clase*. Presentación al 2° Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés “Nuevas perspectivas didácticas en el aula”

SCHÖN, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Edición Paidós

STEIMAN, J. (2009). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.

VAIN, P. (2003). *El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos*. Perfiles educativos, Vol. XXV, N° 100, pp. 56-78

16 IFAC, por su sigla en inglés: International Federation of Accountants

7. Anexos

ANEXO I

Encuesta a los alumnos sobre el empleo de las TIC

Estimado alumno,

A través de la siguiente encuesta esperamos conocer su opinión sobre el uso de las herramientas virtuales empleadas en apoyo de las clases presenciales de la asignatura así como las habilidades profesionales que a su entender estas ayudan a estimular.

Se entiende por herramientas virtuales a las prestaciones de la plataforma digital de la universidad (biblioteca de archivos, mail, foros, actividades de entrega virtual, wikis, videos), los buscadores de internet y software de diverso tipo (power point, cmaptools, etc).

1. Acceso a las herramientas virtuales

1.1 ¿Tenés dificultades de acceso a internet al momento de realizar las tareas para el curso?

- a) Sí
- b) No

Si eligió “Sí” precise en qué consiste la dificultad:

- a) Falta de conexión a internet
- b) Falta de PC a disposición
- c) Otro (completar)

1.2 ¿Encontrás dificultades para comprender el uso de las herramientas virtuales?

- a) Permanentemente
- b) Frecuentemente
- c) Raramente
- d) Nunca

1.3 ¿En qué lugar accedés a internet habitualmente para trabajar con la plataforma digital?

- a) en casa
- b) en el trabajo
- c) en la universidad
- d) en lugares públicos (locutorio, espacios públicos con wifi, etc)

2. Función de las herramientas virtuales en la enseñanza de la asignatura

2.1 ¿Considerás que el uso de herramientas virtuales constituye un recurso importante para mejorar la enseñanza de la asignatura?

- a) Sí
- b) No

Explicar el porqué de la elección...

2.2 ¿Creés que el uso intensivo de herramientas virtuales influye en tu motivación para el aprendizaje?

- a) Mucho
- b) Poco
- c) Nada

2.3 ¿Creés que el hecho de disponer de medios informáticos en el aula mejoraría la calidad de la enseñanza de la asignatura?

- a) Mucho
- b) Poco
- c) Nada

Explicar el porqué de la elección...

2.4 ¿Cuál de los siguientes recursos tecnológicos considerarás que colabora más en mejorar tu aprendizaje en la asignatura?

- a) Videos
- b) Presentaciones en power point
- c) Foros de intercambio
- d) Wikis
- e) Actividades y tareas online

3. Función de las herramientas virtuales en el estímulo de habilidades profesionales

¿Cómo valorarías el aporte de las herramientas virtuales provistas en el campus digital del curso en el desarrollo de las siguientes habilidades?

3.1 Identificar y resolver problemas de comprensión en temas de auditoría

- a) Alto
- b) Medio
- c) Bajo
- d) Nulo

Explicar el porqué de la elección....

3.2 Realizar investigaciones sobre temas específicos de auditoría

- a) Alto
- b) Medio
- c) Bajo
- d) Nulo

Explicar el porqué de la elección....

3.3 Trabajar en equipo

- a) Alto
- b) Medio
- c) Bajo
- d) Nulo

Explicar el porqué de la elección....

3.4 Presentar, discutir y defender opiniones mediante la participación en foros

- a) Alto
- b) Medio
- c) Bajo
- d) Nulo

Explicar el porqué de la elección....

3.5 Analizar conceptos en forma inquisitiva y crítica

- a) Alto
- b) Medio
- c) Bajo
- d) Nulo

Explicar el porqué de la elección....

ANEXO II

Actividad individual sobre el tema: “Evidencias y procedimientos de Auditoría”

Normas para la realización de la actividad virtual

Se ruega leer con atención las siguientes pautas de entrega para poder dar por cumplida la tarea encomendada en tiempo y forma. En caso de surgir dudas o inconvenientes rogamos consultarlas con una anticipación mínima de 48 hs. a la fecha de entrega por el medio virtual habilitado al efecto.

● El trabajo es **individual** y debe constituir una producción original, basada en la investigación y análisis crítico del material bibliográfico consultado por el estudiante en el hogar. Por lo tanto no se tendrán por cumplidos aquellos trabajos que no cumplan esa premisa.

En la próxima clase presencial el docente preguntará a alumnos al azar respecto de su trabajo presentado, como eje de discusión. La devolución de presentaciones corregidas será efectuada por muestreo (a menos que por razones pedagógicas se crea necesario abarcar todas las presentaciones).

● El trabajo sobre los casos planteados debe formularse en un archivo de Word

● El archivo antes referido debe nombrarse de la siguiente forma: “Apellido_Trabajo sobre tema XX”, por ejemplo: “Pérez_Trabajo sobre procedimientos de auditoría”

● Insertar una carátula que contenga: Nombre de la asignatura, Universidad, Centro regional, Año de cursada, Nombre y apellido del alumno, Número de legajo, Tema, Unidad del programa al que corresponde el tema trabajado

● Usar en el texto formato de hoja A4 – letra Arial - tamaño 12 – interlineado simple con márgenes justificados (alineados a la derecha y a la izquierda). Al final del trabajo debe citarse la bibliografía / páginas web consultadas empleando el formato APA.

● Las respuestas no deben insumir más de 12 renglones por pregunta

● Puesto que se trata de una producción académica debe cuidarse especialmente la presentación prolija por ser parte de las competencias requeridas a un futuro profesional (márgenes justificados, sin faltas de ortografía, orden y claridad de la información, etc.)

● **El archivo conteniendo el trabajo individual se entregará adjuntándolo en el ícono de la actividad habilitada en la plataforma virtual para tal fin**

● El tiempo límite de entrega es el día _____

Guía sobre el tema con propósitos orientativos

Para la NIA 500 las “evidencias de auditoría” (llamadas en la RT 37 “elementos de juicio”) son la información que el auditor utiliza para poder llegar a una conclusión sobre la cual basar su opinión de auditoría.

Tal evidencia es de naturaleza acumulativa y se obtiene fundamentalmente a través de la ejecución de “procedimientos” o “pruebas” de auditoría. Se incluye en la categoría de evidencia de auditoría también a aquella obtenida en auditorías de ejercicios anteriores.

La evidencia de auditoría, para ser útil y permitir llegar a una conclusión, según NIA 500, debe reunir dos requisitos:

- Adecuación (llamada por la RT 37 “validez”) y
- Suficiencia

De esta forma se habla de “evidencias de auditoría adecuadas y suficientes” (NIA 500) o de “elementos de juicio válidos y suficientes” (RT 37).

A su vez, la adecuación depende de dos características importantes que ustedes deberán precisar con la norma y la bibliografía (la relevancia y la fiabilidad).

Tanto en NIA 500 como en RT 37 (punto III-A-i) nos encontramos con un catálogo de procedimientos usuales que es necesario comparar y entender conceptualmente en qué consiste cada uno.

Planteo de casos

Nota: en todos los casos donde se pidan ejemplos, estos deben ser de elaboración propia. No son válidos aquellos “copiados” de la bibliografía o de las normas

1. Según la NIA 500 la “suficiencia” y la “adecuación” son dos características que debe reunir la evidencia de auditoría. ¿Podría señalar en los siguientes casos a cuál de las dos características antes mencionada preeminentemente se hace referencia? Debe justificar muy brevemente el porqué de la elección.

- a) Frente a un riesgo de incorrección material alto el auditor ha decidido incrementar el tamaño de las muestras de las pruebas sustantivas
- b) El auditor ha decidido inspeccionar los recibos de cobros posteriores para validar la existencia de los créditos por ventas al cierre
- c) Se ha determinado que un 70% del saldo de deudores por ventas será circularizado
- d) El auditor ha asignado baja credibilidad a la respuesta recibida a la circular que envió a una sociedad vinculada del ente auditado donde se confirman los saldos de créditos intercompany. Piensa que se verá obligado a incorporar otros procedimientos adicionales en el plan de auditoría para validar dichos saldos
- e) Ante la necesidad de inspeccionar un contrato de leasing muy importante el socio encargado de la auditoría ha requerido a la dirección del ente auditado que le exhiba la copia original del contrato (le habían proporcionado una fotocopia)

2. Según la NIA 500 “*el auditor obtiene más aseguramiento a partir de evidencia de auditoría congruente, obtenida de fuentes diferentes o naturaleza diferente, que a partir de elementos de evidencia de auditoría consideradas en forma individual*” ¿Puede apuntar un ejemplo para entender esta aseveración?

3. Un auditor está haciendo el encargo de auditoría con RT 37. Debido a que fue contratado unos días después del cierre de los estados contables no pudo presenciar el recuento físico de bienes de cambio a ese momento. El auditor, sin embargo, en la evaluación del diseño e implementación del sistema de inventario permanente obtuvo evidencias de su confiabilidad con pruebas de control; de esta forma, se inclinó por aplicar otros procedimientos alternativos para obtener elementos de juicio dejando de lado el procedimiento típico que sería la inspección ocular (se basará en un inventario realizado a posteriori del cierre y luego validará con la documentación las entradas y salidas entre la fecha de inventario y el cierre). ¿Cumple con las normas esta decisión del auditor? ¿Qué cosas debería éste tener en cuenta para que así sea?

4. ¿Podría el procedimiento de inspección ocular ser usado tanto como procedimiento de control (o cumplimiento) como sustantivo? ¿Por qué? ¿Habrá otros procedimientos donde pueda darse algo similar? De existir, dé un ejemplo.

5. ¿En qué consisten los siguientes procedimientos de auditoría mencionados por la RT 37? Aporte un ejemplo concreto de cada uno

- Revisiones conceptuales
- Comprobación de información relacionada

6. ¿Con qué denominación están considerados en la NIA 500 los siguientes procedimientos enumerados por la RT 37? Elija un procedimiento cualquiera y dé un ejemplo concreto de su utilización en una auditoría.

Denominación RT 37	Denominación NIA 500
Examen de documentos importantes	
Comprobaciones matemáticas	
Comprobaciones globales de razonabilidad	
Obtención de una confirmación escrita de la dirección	
Inspecciones oculares	
Cotejo de estados contables con registros contables	

ANEXO III

Actividad grupal sobre el tema: “Responsabilidad del auditor”

Normas para la realización de la actividad virtual

Se ruega leer con atención las siguientes pautas de entrega para poder dar por cumplida la tarea encomendada en tiempo y forma. En caso de surgir dudas o inconvenientes rogamos consultarlas con una anticipación mínima de 48 hs. a la fecha de entrega por el medio virtual habilitado al efecto

● El trabajo es **grupal** (no más de cuatro integrantes por grupo) y debe constituir una producción original, basada en la investigación y análisis crítico del material bibliográfico consultado por todos los integrantes. Por lo tanto no se tendrán por cumplidos aquellos trabajos que no cumplan esa premisa.

En la próxima clase presencial el docente preguntará a cualquiera de los integrantes del grupo al azar respecto del trabajo presentado, como eje de discusión. La devolución de presentaciones corregidas será efectuada por muestreo (a menos que por razones pedagógicas se crea necesario abarcar todas las presentaciones).

● Los mapas conceptuales deben construirse con la herramienta informática gratuita Cmaptools

● El archivo con el mapa conceptual debe tener como nombre: “GrupoNroX_Trabajo sobre tema X”, por ejemplo “GrupoNro01_Trabajo sobre responsabilidad del auditor”

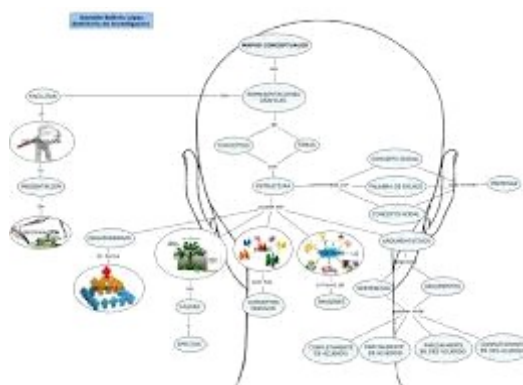
● Insertar una carátula que contenga: Asignatura, Universidad, Centro regional, Año de cursada, Nombre y apellido de todos los integrantes con sus números de legajo, Tema, Unidad del programa al que corresponde el tema trabajado

● Puesto que se trata de una producción académica debe cuidarse especialmente la presentación prolija por ser parte esencial de las competencias de un profesional (márgenes justificados, sin faltas de ortografía, orden y claridad de la información, etc.)

● **El archivo conteniendo el trabajo grupal se entregará adjuntándolo en el ícono de la actividad habilitada en la plataforma virtual para tal fin**

● El tiempo límite de entrega es el día _____

Guía sobre el tema con propósitos orientativos



Las tareas que llevarán adelante será la elaboración de dos mapas conceptuales a efectos de resumir e interrelacionar los conceptos que trabajamos en clase en esta unidad de “Responsabilidad del auditor”.

Los mapas conceptuales representan un ejercicio interesante que nos va a permitir rápida y gráficamente captar conceptos sobre cualquier tema además del que hoy nos ocupa.

Obliga a abandonar la lectura secuencial y a generar una red de conocimiento de una manera simple pero elaborada.

La construcción de un mapa conceptual a partir de una lista de conceptos extraída de un texto requiere haber podido realizar algún aprendizaje sobre el tema expuesto. Su uso es altamente beneficioso ya que obliga a identificar conceptos, relacionarlos y generar la proposición. Su visualización de manera gráfica facilita la comprensión de un "vistazo".

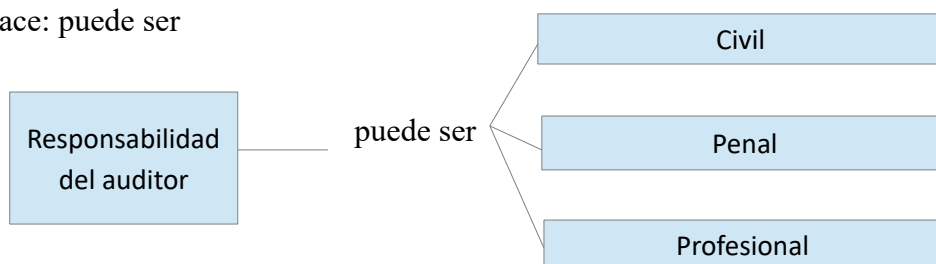
Recuerden que un mapa conceptual tiene la característica de ser un trabajo creativo y no hay “una sola manera correcta” de hacerlo

Los mapas se construyen con proposiciones, es decir con “conceptos” unidos con palabras o frases de “enlace”, por ejemplo la siguiente proposición:

“La **responsabilidad** del auditor puede ser **civil, penal o profesional**”

Conceptos: responsabilidad – civil – penal – profesional

Enlace: puede ser



Planteo de casos

El trabajo final presentado debe resultar de una calidad apropiada para la cantidad de integrantes del grupo, y en el cual todos deben aportar para la consecución del mejor resultado

1. Mapa conceptual: representación del capítulo de “Responsabilidad del auditor”.

Este primer mapa comprenderá todos los temas fundamentales de la unidad trabajada. En el mismo deben quedar representadas las tres principales vertientes de la responsabilidad (civil, penal y profesional) con sus principales características y los delitos / faltas más representativos en que puede incurrir el auditor, junto con las sanciones (posibles o puntuales) que las normas legales y profesionales establecen. Para cada caso tipificado se debe aportar al menos un ejemplo.

No es necesario entrar en este mapa conceptual en detalles amplios respecto del tema específico que será objeto del siguiente.

2. Mapa conceptual: representación del delito denominado como “balance falso” (Art 300 inc. 2 del Código Penal)

Deben quedar claramente representados los autores posibles del delito, los documentos que pueden ser usados como instrumentos de la falsedad, el momento en que nace el delito (hechos o acciones que deben hacer los autores), elemento de “dolo o malicia” necesario para que éste se configure. Debe quedar claramente establecida la diferencia entre la figura del auditor y la del síndico. Cuando representamos el delito desde el punto de vista del síndico hay que dejar explicitados en cuales de todas las atribuciones concretas que a este le asigna la ley (de las mencionadas en el Art 294 LGS u otras) podría configurar el delito y qué acciones concretas debe hacer a tal fin.

ANEXO IV

Foro de discusión sobre el tema: “Responsabilidad del auditor en la evaluación del fraude”

Estimados estudiantes:

En este foro daremos inicio al tema consideración del fraude en la auditoría de estados contables.

Lo trabajaremos a la luz de un caso real de fraude corporativo sucedido a inicios del siglo XXI en los EEUU: Enron. La debacle de esta compañía energética puso en la superficie no solo el tema del fraude corporativo en sí mismo sino también el rol que jugaron los organismos de control gubernamentales, los auditores y la profesión de los contadores públicos toda. Pueden acceder al video que contiene el caso que será objeto de análisis en el link <https://www.youtube.com/watch?v=5wqgSt0aeK4> que deberán ver previo a su participación en este foro.

Luego, también antes de participar en el foro, efectuarán una investigación bibliográfica y análisis de la NIA 240 como norma de alta relevancia en este tema.

La idea de un foro es dar respuesta precisa y breve a la totalidad de los ejes de debate insertando un primer comentario y luego generar un intercambio. No se trata de resolver un cuestionario, sino que se espera que las participaciones evolucionen hacia un intercambio de ideas entre todos.

Para considerar la participación cumplida deben abordarse en el primer envío todos los ítems de discusión planteados, sin dejar ninguno afuera.

Los ejes de discusión son los siguientes:

- ¿Cuáles son en su opinión, sucintamente, los factores por los cuales Enron se convirtió en un caso testigo de fraude corporativo?
- ¿Cuáles son, en este caso concreto, las señales de alerta que una firma de auditores debería haber considerado en cuanto a: la existencia de incentivos o presiones para cometer fraude, una oportunidad para cometerlo y en qué aspectos interviene una racionalización del acto?
- ¿Qué consecuencias debería tener en la planificación de una auditoría, considerando la NIA 240 y la bibliografía especializada, la detección de los factores de riesgo mencionados en la pregunta anterior? (es decir, ¿cómo creen que debería responder el equipo de auditores a esos riesgos?)
- ¿Cuáles son fundamentalmente las cuestiones contables en que, de acuerdo al caso trabajado, incurrió Enron y que los auditores de Arthur Andersen avalaron?
- ¿Qué procedimientos concretos de los propuestos por la NIA 240, a su entender, podrían haber sido más útiles a los auditores para obtener evidencia de las incorrecciones subyacentes en los estados contables de Enron?

Recuerden el criterio de brevedad (pero a la vez de fundamentación clara y consistente) que debe regir las intervenciones.

El tiempo asignado en el que permanecerá abierto este foro será hasta el día _____

Saludos a todos,

ANEXO V

Documento colaborativo (Wiki) sobre el tema: Informes de auditoría, revisión, otros encargos de aseguramiento y servicios relacionados

Normas para la realización del trabajo

- En grupos de no más de cuatro personas deben investigar cual es el formato más adecuado de informe según el caso que les ha sido asignado, consensuarlo y llegar a un texto unificado que debe quedar plasmado en el documento wiki
- El tiempo límite de entrega es el día _____

Casos a resolver:

Para la situación planteada que les ha sido asignada, ustedes deberán ser capaces de redactar el informe más adecuado correspondiente al encargo en forma completa, precisa y respetando todas las formalidades necesarias (como si este fuera a presentarse en el respectivo C.P.C.E. para su legalización o ante el organismo de contralor correspondiente).

La redacción del informe debe surgir de una investigación realizada por el grupo consultando toda la normativa legal y profesional vigente que sean necesarias para el encargo planteado.

La presentación del informe en la wiki debe ser absolutamente profesional, utilizando una tipología de letra discreta, sin abusar de negritas o subrayados, sin incluir abreviaciones innecesarias –salvo excepciones, escribir las palabras completas- e indispensablemente con todos los párrafos con formato justificado (alineados a la derecha e izquierda). Recuerden el principio de brevedad, claridad y concreción que debe presidir la redacción de un informe como resultado de un trabajo profesional.

En todos los casos deben usar el propio nombre y apellido de uno de los integrantes del grupo (que será el socio firmante) en carácter de contador público recibido en la UNLu matriculado en el CPCEPBA (Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Provincia de Buenos Aires) con Tomo 999 Folio 777 Legajo 3333. El profesional firmante es socio del estudio “Global Auditing & Co. S.A.” registrada en el Registro de Sociedades Comerciales del CPCEPBA con Tomo 888 Folio 999. El lugar de emisión es la ciudad donde residen.

El cliente para todos los casos es la sociedad “Textilex S.A.” cuya actividad es de tipo industrial en el ramo textil, CUIT 35-65555556-9, Domicilio legal: Calle San José de la Ribera 706 – Avellaneda – Buenos Aires. Al cierre tiene deudas devengadas con el Régimen Nacional de Seguridad Social de \$100.000 las que no son exigibles a esa fecha.

Caso 01:

Ha sido contratado para hacer una auditoría de estados contables anuales y:

- La sociedad presenta un juego completo de estados contables preparados con las normas de RT 17, 8, 9, etc. con cierre 31/12/2016 comparativo con el ejercicio anual inmediato anterior. Total de 9 notas y 6 anexos.
- La conclusión sobre los elementos de juicio de auditoría contiene los siguientes datos:
✓ Activo al cierre \$140.000.000, Pasivo \$120.000.000, Ganancia \$13.000.000

✓El ente no ha querido reconocer la incobrabilidad de un crédito del exterior que asciende a \$15.000.000 no obstante los asesores legales informan al cierre que ya se han ejercido infructuosamente las acciones posibles tendientes a su recupero

✓En nota 7 se detalla un juicio de la ONG “No contaminarás” por la suma de \$60.000.000 por supuestos daños ambientales. El monto demandado fue determinado unilateralmente por el actor sin base científica alguna y no se han llevado a cabo pericias técnicas. El avance a la fecha del informe es nulo debido a la falta de inscripción en término de la ONG, cuestión imprescindible para acreditar la representación que invoca. Los asesores letrados estiman exagerado el importe, que seguramente será mucho menor (pero igualmente significativo), aunque no existen elementos sólidos para realizar una estimación acerca del resultado del reclamo.

- El auditor opinará según el modelo de estados comparativos
- Con fecha 05/03/2016 usted ha emitido el informe sobre los estados contables finalizados el 31/12/2015, con una opinión favorable sin salvedades
- El informe del presente encargo se emite con fecha 31/03/2017

Caso 02:

Ha aceptado hace dos años el cargo de síndico de la sociedad de referencia que se halla incluida en el Art 299 de la LGS solo por el monto de su capital. Debe producir el informe del inc. 5 del Art. 294 con fecha 15/03/2017 usando el criterio de estados comparativos. Debido a que no ha efectuado la auditoría de los estados contables al 31/12/2016 ni al 31/12/2015 se basará en la labor del auditor externo, el Cr. J. Duretto. Al acceder a los papeles de trabajo del mencionado profesional ha tomado conocimiento de los siguientes hechos:

- Se detectó una sobrevaluación significativa en los bienes de uso debido a que estos están valuados en \$70.000.000 por encima del valor de uso que surge del valor actual esperado de los flujos netos de fondos que surgirán del uso de tales bienes. Este monto representa el 58% del activo y el 400% del resultado del ejercicio (que además lo haría cambiar de singo a pérdida).
- La situación anterior motivó que el auditor opine según las normas de auditoría de RT 37 en forma adversa al 31/12/2016 y favorable sin salvedades al 31/12/2015 en su informe de fecha 15/03/2017. Se usó el criterio de estados comparativos.
- La revisión del trabajo del colega arrojó un resultado satisfactorio
- Por otra parte, detectó que en la memoria el directorio consignó un incremento anual de las ventas netas de \$7.654.000 mientras que de los estados de resultados surge que en realidad las ventas han disminuido en \$7.654.000 en el año. El resto del documento cumple con los parámetros del Art 66 de la LGS y no presenta inconsistencias.

Caso 03:

En el marco de la auditoría del ejercicio cerrado el 31/12/2016 ha detectado las siguientes situaciones en la sociedad al momento de llevar a cabo los procedimientos preventivos contra el lavado de activos por ser sujeto obligado (Res 65 UIF):

- El ente recibió el 20/09/2016 un aporte irrevocable de \$16.000.000 proveniente de una transferencia sin titular identificable desde una cuenta radicada en Bahamas. No se obtuvieron explicaciones convincentes de la procedencia de los fondos más que la manifestación del directorio que fue realizado por el socio P. Garfietto que reside en el exterior y con el cual no ha podido tomar contacto. Solo cuenta con el comprobante bancario de la transferencia y el acta de asamblea que aprueba el aporte a nombre de Garfietto.
- La sociedad en 21/09/2016 pagó a la controlante radicada en el exterior \$ 16.000.000 en concepto de comisiones “por intermediación”, sin motivo económico aparente al no haberse podido constatar

ningún beneficio por el servicio supuestamente prestado. Solo se cuenta con una factura por comisiones emitida por la sociedad controlante y el comprobante de la transferencia del dinero.

- Ambas operaciones se hallan registradas adecuadamente en los estados contables al 31/12/2016, lo que no motivó modificaciones en el dictamen

- El cliente no cuenta con políticas y procedimientos para detectar operaciones inusuales y en su caso sospechosas

- Con fecha 15/02/2016 emitió un ROS electrónico a través del sitio www.uif.gov.ar/sro