

Metodologías activas para la enseñanza del presupuesto público en los programas de Contaduría Pública en Colombia¹

Martha Patricia Pinilla Sánchez^a

Elizabeth Oviedo^b

Información del artículo

Recibido: 09/08/2022

Aceptado: 31/10/2022

Clasificación JEL:

H52 - H75 - M41

Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY NC [<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>]

Enlace DOI

<https://doi.org/10.24142/rvc.n26a6>

Sugerencia de citación

• Pinilla, M., & Oviedo, E. (2022). Metodologías activas para la enseñanza del presupuesto público en los programas de Contaduría Pública en Colombia. Revista Visión Contable, 26, pp. <https://doi.org/10.24142/rvc.n26a6>

Active Methodologies for teaching of public Budget in Public Accountancy Programs in Colombia

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar los aspectos relevantes de las metodologías activas en la enseñanza del presupuesto público, dirigidas a la formación de contadores públicos en Colombia. A partir de la revisión de la literatura y la normatividad relacionada con el tema, se evidencia que las metodologías activas permiten generar un aprendizaje significativo, relacionado con el presupuesto público, en estudiantes de Contaduría Pública. En este sentido, se advierte la necesidad que los docentes incluyan las metodologías activas dentro de su labor, para formar profesionales con autonomía, pensamiento crítico, trabajo cooperativo, habilidades comunicativas y creatividad.

Palabras clave

Presupuesto público, metodologías activas, gamificación, aprendizaje basado en problemas

Abstract

The purpose of this work is to present the relevant aspects of the active methodologies in the teaching of the Public Budget aimed at the training of Public Accountants in Colombia. From the review of the literature, it is shown how active methodologies allow generating significant learning for the teaching of the public budget in Public Accounting students. The need for teachers to include within their work, active methodologies to train professionals with autonomy, critical thinking, cooperative work, communication skills and creativity is noted.

Keywords

Public Budget, Active Methodologies, Gamification, Significant learning

¹ Este trabajo se deriva del proyecto de investigación "El currículo de los programas de contaduría pública del país", financiado por la Universidad Cooperativa de Colombia y auspiciado por la Asociación Colombiana de Facultades de Contaduría Pública (ASFACOP); y del proyecto de investigación "Propuesta pedagógica basada en las metodologías activas para la enseñanza del presupuesto público a los estudiantes de Contaduría Pública de la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Lérica Tolima", de la Maestría en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia.

^a Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia. Correo: martha.pinillas@campusucc.edu.co. ORCID: 0000-0003-0829-0703

^b Docente investigadora de la Universidad Cooperativa de Colombia. Correo: elizabeth.oviedo@campusucc.edu.co. ORCID: 0000-0003-4630-8046

Introducción

Una de las debilidades identificadas recientemente en los sistemas educativos tiene que ver con las escasas competencias que desarrollan los individuos en su formación profesional para enfrentarse a los espacios laborales. Esto se ha evidenciado en los estudiantes de Contaduría Pública en Colombia, pues los recién egresados de las universidades ingresan al campo laboral con competencias insuficientes, debido a las falencias existentes, tanto en los programas curriculares como en las metodologías de enseñanza que, generalmente, se plantean desde una pedagogía tradicional en la que se imparten los contenidos teóricos y se asume a los estudiantes como depositarios de información, y no como sujetos activos que pueden construir un conocimiento empírico para desenvolverse adecuadamente en el ambiente laboral.

Sumado a lo anterior, los estudiantes se están enfrentando a los grandes cambios y transformaciones contables, producto de la globalización financiera y la apertura de los mercados internacionales, ante lo cual la Federación Internacional de Contadores (IFAC por sus siglas en inglés) emitió las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) para el sector privado, y las Normas Internacionales de Contabilidad para el Sector Público (NICSP), que se conciben como un conjunto de normas que posee un enfoque económico por medio del cual buscan crear una estructura estándar para el análisis, manejo y presentación de la información contable de las organizaciones que permita establecer parámetros y medidas comparativas, así como de armonización de la información financiera a nivel global (García *et al.*, 2017).

En el contexto colombiano, se desarrollaron nuevas normativas para implementar y adoptar los estándares internacionales (Romero, 2013), que se llevaron a cabo por medio de la convergencia de las NIIF y las NICSP, y se establecieron como medidas de obligatorio cumplimiento, tanto para el sector público como para el privado, supervisados por los organismos gubernamentales como la Contaduría General de la Nación y los ministerios de Hacienda y Crédito Público, y de Comercio, Industria y Turismo.

De acuerdo con Romero (2013), para la implementación de estas normativas se establecieron cuatro líneas de acción, bajo el enfoque de herramientas gerenciales del Estado moderno: “la estructura administrativa del Estado, la planeación y el presupuesto público, el sistema de contabilidad pública y el control del Estado” (p. 12). Estas se regirían por medio de los principios normativos, guías contables y técnicas, como lo detalla la Ley 2063 de 2020, en el artículo 6.

Estos cambios produjeron transformaciones en los planes de estudios de la carrera de Contaduría Pública en las universidades públicas y privadas de toda Colombia. Sin embargo, no han sido suficientes para afrontar los diferentes retos que asumen los contadores públicos recién egresados al incursionar en el campo laboral, lo cual ha evidenciado falencias en los procesos educativos de formación contable, con respecto a la enseñanza de los nuevos parámetros financieros del presupuesto público.

Sumado a esto, en los programas de Contaduría Pública se ha evidenciado que otra de las fallas para enfrentar el campo del trabajo se encuentra en el desarrollo de las competencias profesionales sobre presupuesto público (Fuertes Díaz y Cúrvulo Hassán, 2019). Al respecto, se identifica que la práctica educativa para la enseñanza de esta nueva estructura del presupuesto público sigue centrada en una modalidad tradicional, basada en explicaciones magistrales y, en ocasiones, debido a la complejidad de esta nueva forma de presentar la información contable, este método de enseñanza queda obsoleto.

En línea con lo anterior, se ha evidenciado que, debido a estas prácticas educativas, los estudiantes no se sienten motivados para aprender sobre estos temas, por lo que se hace urgente y necesario que, además de adecuar los contenidos teóricos conforme a los nuevos planteamientos del presupuesto público de orden nacional y territorial, se establezcan nuevas estrategias de enseñanza que sean innovadoras, motivadoras y que llamen la atención de los alumnos.

En el contexto universitario de Colombia, se han venido gestando diversas acciones pedagógicas con el fin de satisfacer las demandas educativas, dirigidas a la incorporación de las metodologías activas en los espacios educativos en todos los niveles, sin embargo, para que estos planteamientos tengan un impacto, se hace necesario que los docentes los incorporen de manera apropiada en sus prácticas pedagógicas (Vesga y Vesga, 2012).

Por último, se ha observado que quienes deciden usar estas metodologías, las incorporan como complementos o simplemente como un recurso más, conservando el tablero o la pizarra como el recurso principal. Por consiguiente, los avances incorporados al sistema educativo colombiano han quedado en un lugar poco productivo, desde el que no se considera que los actuales estudiantes necesitan ser partícipes de la construcción de su conocimiento. Sin la debida orientación, dicha intención queda como un elemento aislado del proceso pedagógico.

Antecedentes

Uno de los antecedentes de este trabajo es la investigación realizada por Barocio *et al.* (2019) sobre el análisis de los métodos de aprendizaje de los estudiantes de Contaduría, que tuvo como objetivo identificar los diversos métodos de estudio a los que se exponen los estudiantes al momento de realizar las actividades extraclase, de forma autónoma e independiente, con el propósito de determinar las bases teórico-prácticas que permiten diseñar una guía de estudio orientada a minimizar las problemáticas de aprendizaje que presentan. Los resultados reflejan que las prácticas pedagógicas desarrolladas hasta el momento no han sido eficientes para promover en los estudiantes la autonomía del aprendizaje, en este sentido, solo el 10% de ellos, aproximadamente, señala que los métodos de enseñanza han sido excelentes, y la mayor proporción sugiere que han sido regulares.

Como conclusiones del estudio, las autoras expusieron que las metodologías de enseñanza y aprendizaje aplicadas en la carrera de Contabilidad, no cuentan con la efectividad necesaria para que los estudiantes desarrollen sus competencias profesionales, por lo que se hace necesario aplicar métodos innovadores que den respuesta a esta demanda y desarrollen habilidades prácticas, es decir, un aprendizaje real que se corresponda con las diversas técnicas de resolución de ejercicios necesarios en la profesión.

En este mismo orden de ideas, se encuentra la investigación llevada a cabo por Vilorio (2020) sobre la enseñanza de las NICSP en un programa de Contaduría Pública del país, acreditado internacionalmente. En esta se planteó como propósito principal la integración de los métodos de enseñanza empleados en los diversos programas de Contaduría Pública a nivel nacional. Se desarrolló con una metodología de enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo que empleó la técnica de análisis de contenido. Los resultados del estudio determinaron que solo el 50% de las universidades acreditadas internacionalmente ha actualizado sus planes de estudio conforme a las NICSP, no obstante, cuatro universidades sí las incorporan en la formación como espacios extras.

A pesar de esto, las metodologías aplicadas en la mayoría de los casos son tradicionales: clases magistrales, seminarios y trabajos en grupo, y las actividades más comunes son lecturas y análisis, destacando las estrategias de socialización, que se han convertido en una herramienta que permite a los estudiantes vivir nuevas experiencias de aprendizaje.

La investigación concluye que el análisis de los planes de estudio y estrategias de enseñanza permite comprender que, aunque los contenidos se encuentren actualizados, si las estrategias de enseñanza no se ajustan a las necesidades de los estudiantes, no logran ser comprendidos e interiorizados. Por esto, la autora sugiere transformar las prácticas pedagógicas a través de metodologías más actualizadas y llamativas para los estudiantes.

Otras de las investigaciones desarrollada en este ámbito, ha sido la presentada por Lancheros *et al.* (2020) sobre los efectos de la implementación de estrategias innovadoras aplicadas en los procesos de aprendizaje en el programa de Contaduría Pública de una universidad colombiana. En esta, se exponen las dificultades presentadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente en las metodologías empleadas en el aula de clases, que se han vuelto monótonas, poco interesantes y desmotivadoras, además de estar sujetas a bibliografía y autores que no se ajustan a la realidad.

Los resultados permitieron concluir que la inclusión de nuevas metodologías, que requieren el desarrollo de análisis por parte de los estudiantes, tiene gran efectividad, porque estas generan motivación, trabajo en equipo, voluntad para el aprendizaje, claridad de conceptos, comprensión de la temática, participación e integración durante el desarrollo de la clase, y proveen conocimientos reales del campo laboral.

Finalmente, se recoge la investigación de Marín (2017) que tuvo como objetivo identificar las fortalezas de la implementación de las metodologías activas en la enseñanza de los conocimientos contables. Para esta autora, “Las metodologías activas son comprendidas como los métodos, técnicas y estrategias utilizadas en el campo de la pedagogía por los docentes, para facilitar el aprendizaje del estudiante, mediante la diversificación de actividades, apoyados en la participación activa” (p. 8).

Además, la investigación describe y analiza las diversas metodologías activas, asunto que puede ser utilizado como insumo para la elaboración de propuestas educativas centradas en estas, que permitan a los estudiantes desarrollar sus competencias y habilidades, a través de la promoción de nuevos estilos de aprendizaje.

Concluye que los programas en el nivel universitario tienen como propósito la formación de competencias como autonomía, pensamiento crítico, trabajo cooperativo y multidisciplinar, habilidades comunicativas, actitud activa y participativa, creatividad, entre otras, que pueden alcanzarse a través de una adecuada implementación de las metodologías activas.

Marco teórico-conceptual

En este acápite se desarrollan los dos frentes temáticos de la investigación, en primer lugar, sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, seguido de los apuntes teóricos sobre las metodologías activas:

Enseñanza y aprendizaje de las ciencias contables

La enseñanza se constituye como aquel proceso llevado a cabo por el docente, en el que se organiza la actividad cognoscitiva y formativa, con el propósito de que el estudiante llegue al aprendizaje (Meneses, 2015). En esta misma línea, de acuerdo con Nicoletti (2006), la enseñanza es comprendida como un sistema en el que interactúan diversas metodologías y procesos que permiten impartir un conjunto de conocimientos, principios o ideas de manera organizada, con el objetivo de que el estudiante desarrolle sus capacidades.

Desde el ámbito de la didáctica, la enseñanza se concibe como un proceso pedagógico orientado a la organización, planificación e implementación de diversas acciones que buscan consolidar la construcción del conocimiento. En este proceso, el principal responsable es el docente, quien se constituye como la base de la transmisión del conocimiento para el aprendizaje, sin embargo, esta no puede alcanzar sus objetivos e interacción si no se realiza de manera efectiva.

Ahora bien, haciendo énfasis en la enseñanza de la contabilidad en el nivel universitario, se identifica que ha estado centrada en métodos tradicionales, en los que se utiliza un modelo memorístico, el profesor es quien imparte el conocimiento, y se implementan actividades orientadas al desarrollo y práctica de registros contables (López Jara y Cañizares Roig, 2019), en las que el estudiante sigue siendo un sujeto pasivo.

En la actualidad, se reconoce que la enseñanza de la contabilidad requiere de procesos de reflexión y análisis en cada registro, transacción y estados financieros, con el propósito de que la información suministrada no sea solo para transmitir un conocimiento teórico, sino que permita desarrollar en los estudiantes las capacidades para tomar decisiones sobre estos, por ello, la creatividad del docente al planificar la práctica pedagógica resulta fundamental para la obtención de resultados adecuados de aprendizaje. En tal sentido, se hace necesario una planificación previa de los contenidos, actividades y recursos que pueden ser empleados, así como el conocimiento

de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, para establecer las herramientas didácticas apropiadas para la construcción de un conocimiento significativo y realmente competente (López Jara y Cañizares Roig, 2019).

Para autoras y autores como Cardona Restrepo *et al.* (2016); Rocha Rodríguez y Martínez González (2016), y Carrizo (2016), la enseñanza de esta disciplina se encuentra relacionada más con una técnica que con una actividad intelectual, en correspondencia, el proceso pedagógico que se ha llevado a cabo hasta el momento ha restado significancia al proceso formativo del contador público, condicionando al estudiante a procurar un aprendizaje orientado por una secuencia de conceptos y procesos intelectuales y no por un adecuado ejercicio contable.

Por su parte, López Jara y Cañizares Roig (2019) señalan que las ciencias contables requieren de procesos de análisis y reflexión sobre los diversos registros contables, pues la información financiera resulta del interés de diversos sectores (accionistas, entidades financieras y fiscales, público en general, entre otros) y, en tal sentido, la enseñanza de la contabilidad debe estar orientada a desarrollar estas competencias.

En relación con estos aportes, Rincón Soto *et al.* (2015) consideran que los modelos pedagógicos empleados en la enseñanza de la contaduría pública, hasta el momento, se han abordado principalmente desde la reflexión y experiencia de cada docente, lo que visibiliza, entre otras problemáticas, que la actividad pedagógica se encuentra centrada en los contenidos que asigna el docente, quien debe cumplir con los requerimientos referidos en el currículo de la carrera en un tiempo establecido, condicionando el accionar de los individuos a tomar nota de los contenidos de manera rigurosa, para memorizarlos con la mayor precisión posible, y poder exponerlos en un examen, en tal sentido, la enseñanza de las ciencias contables se expresa como una articulación de conceptos para su reproducción.

En correspondencia, esta práctica ha exigido una transformación en la que se adapten nuevos modelos pedagógicos alternativos, que tengan un carácter constructivista, integrativo, cognitivo, estructural y activo, para que los estudiantes no solo adquieran un conocimiento sino que lo construyan, y desarrollen competencias para el ejercicio de su profesión (Rincón Soto *et al.*, 2015).

Dentro de estos modelos pedagógicos transformativos de la enseñanza de las ciencias contables, las metodologías activas juegan un papel importante pues permiten a los individuos tener experiencias empíricas sobre los contenidos que deben adquirir en su formación profesional, es decir, estas metodologías promueven el aprendizaje más que la enseñanza, y la construcción

de conocimientos se centra en las habilidades que el estudiante puede desarrollar para comprender los procesos que lleva a cabo en los análisis contables, entre los que tiene gran relevancia el presupuesto público.

En este sentido, Piñero Ramírez (2008) indica que la representación social forma un pensamiento social ya que surge del intercambio de pensamientos y acciones (comunicación) entre los integrantes de un grupo determinado, generando una forma de adquirir y expresar conocimiento, para lo que es fundamental que exista reciprocidad (docente-estudiante y estudiante-estudiante) de conocimiento y experiencias en el desarrollo del proceso de enseñanza.

En lo que respecta a la enseñanza del presupuesto, Gutiérrez Ramírez *et al.* (2016) lo definen como una herramienta que sirve para planificar sistemáticamente la previsión de los gastos y los ingresos relativos a una persona, institución o país. Además, se entiende el presupuesto público como aquel que elaboran el Gobierno nacional, las entidades públicas del orden nacional y territorial, y las empresas descentralizadas, para gestionar las finanzas de las diversas dependencias; y en el que se cuantifican los recursos que requieren la operación, inversión y servicio del gasto público.

Así, la elaboración del presupuesto público permite al Gobierno establecer prioridades y evaluar la consecución de sus objetivos. En definitiva, un presupuesto público es “Un instrumento de carácter financiero y económico, que permite a la autoridad estatal planear y programar los ingresos y gastos públicos, de tal modo que su evolución se aproxime en la mayor medida posible a las proyecciones realizadas” (Gutiérrez Ramírez *et al.*, 2016, p. 11).

En el proceso de formación del contador público, la enseñanza del presupuesto público ha sido uno de los programas o de las materias que más dificultades presenta, ya que las prácticas pedagógicas siguen atadas a procesos tradicionales en los que solo se transmiten conocimientos teóricos, sin promover el análisis, la reflexión y el intercambio de experiencias y conocimientos de los estudiantes.

En consecuencia, la enseñanza de esta materia está centrada en el análisis de las teorías y herramientas de contabilidad y presupuesto empleadas en el ámbito público, con el objetivo de establecer la relación entre las políticas públicas y el proceso del presupuesto público (García González, 2017). Su estructura conceptual comprende el análisis, preparación y ejercicio del presupuesto; las reformas presupuestarias, el manejo del presupuesto público y el proceso de aprobación; la naturaleza del presupuesto público y el desarrollo de políticas públicas en el presupuesto.

De igual manera, Piña Osorio y Cuevas Cajiga (2004) consideran que el conocimiento del sentido común y el científico son excluyentes, ya que son adquiridos y expresados en escenarios distintos, pero las representaciones sociales se centran en el conocimiento del sentido común (expresiones de la calle y la casa), y conllevan a intercambiar un conocimiento poco explorado, y que puede ser utilizado en el proceso de enseñanza, pues comprende un compendio de ideas, saberes y discernimiento que organiza, estructura e interpreta cada ser humano de acuerdo con su entorno social y su diario vivir, es decir, es un conocimiento práctico que permite al sujeto explicar una situación, idea o acontecimiento, y también le insta a actuar ante una problemática.

Metodologías activas

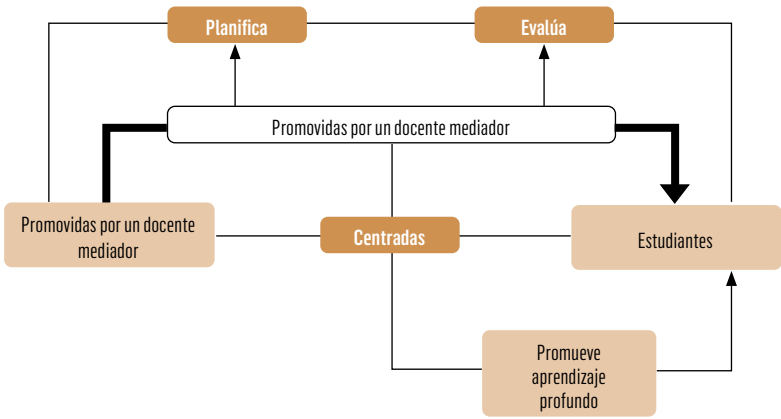
Se reconoce que son aquellas prácticas pedagógicas que proponen procesos de enseñanza dinámicos, participativos e interactivos, cuyo propósito está orientado a un aprendizaje para la vida. En este tipo de metodologías, el estudiante debe enfrentarse a una información que le posibilite, a través del análisis y la síntesis, generar un nuevo conocimiento por sí mismo (Quintero, 2018).

Hoy en día, se ha evidenciado un gran crecimiento de estos modelos de aprendizaje en todos los niveles educativos, con el propósito de transformar la práctica pedagógica tradicional por una de carácter más activo, en la que el estudiante sea el protagonista de la construcción de su conocimiento. Las metodologías activas también favorecen la adaptación del proceso pedagógico a las diversas necesidades y características de los estudiantes, y a la variedad de los propósitos de enseñanza (Quintero, 2018). De acuerdo con Granados Romero *et al.* (2020), estas “Otorgan a los estudiantes protagonismo, dotándolos de mayor motivación, participación, cooperación, autonomía y, sobre todo, haciéndolo[s] más consciente[s] de su aprendizaje, pudiendo utilizar este fuera del aula” (p. 346).

Por su parte, Silva Quiroz y Maturana Castillo (2017) describen las metodologías activas como métodos, técnicas y estrategias empleadas por el docente para transformar el proceso de enseñanza en acciones que fomenten la participación activa de los estudiantes, y que conlleven a un aprendizaje significativo, es decir, se fundamentan principalmente en el desarrollo de actividades más que en el de contenidos, lo que implica plantear ejercicios formativos bajo la propuesta constructivista.

Estos autores señalan también que las metodologías activas inducen a un proceso formativo sistemático (ver figura 1) en el que el docente adquiere un rol mediador, que incentiva el desarrollo del proceso de aprendizaje profundo, facilitando la participación, cooperación creatividad y reflexión sobre la actividad que se lleva a cabo.

FIGURA 1. Proceso sistémico de las metodologías activas



Fuente: Silva Quiroz y Maturana Castillo (2017).

En ese sentido, el empleo de estas metodologías conlleva a centrar el proceso pedagógico directamente en el estudiante, desarrollando un mayor nivel de compromiso, favoreciendo la autonomía y generando competencias que le permiten aprender a aprender, en colaboración con su grupo de trabajo. Esto implica que las metodologías activas entregan el rol protagónico al estudiante para fortalecer su aprendizaje colaborativo y autónomo, favoreciendo el desarrollo de habilidades de orden superior como el autoaprendizaje, el razonamiento, las habilidades metacognitivas, el pensamiento crítico, entre otras, que no serán útiles solo para la vida académica sino también para el ejercicio profesional (Silva Quiroz y Maturana Castillo, 2017).

El proceso de aprendizaje centrado en las metodologías activas se fundamenta en el desarrollo de las actividades y permite que los estudiantes tengan mayor implicación en la construcción de conocimiento; se acerquen

a un aprendizaje basado en la colectividad, es decir, cooperativo y colaborativo; desarrollen autonomía académica y puedan tomar decisiones sobre los elementos relevantes de su aprendizaje; fortalezcan competencias relacionadas con procesos de búsqueda, selección y manejo de información; y reciban una formación y conocimientos para la vida (Silva Quiroz y Maturana Castillo, 2017).

En resumen, estas metodologías promueven un aprendizaje centrado en el estudiante, en el que se transforma la práctica de la enseñanza, pasando de la transmisión de conocimiento a una fundamentada en la construcción de este, y centrada en el autoaprendizaje. Todas generan gran variedad de oportunidades para llevar a cabo una práctica educativa activa y significativa en la que se promuevan el razonamiento y la experiencia. Para efectos de esta investigación, se considerarán las prácticas de estudio de caso, ABP y gamificación.

Aspectos metodológicos

Se trata de un trabajo de corte cualitativo, basado en la revisión documental: bibliográfica y normativa, para comprender, de manera integral, la relevancia de las metodologías activas y su consecuente uso en la enseñanza del presupuesto público en Colombia.

Para la revisión bibliográfica se utilizaron bases de datos académicas especializadas como Scopus, Redalyc y Dialnet, mientras que, para la revisión normativa, se acudió a bases de datos jurídicas de libre acceso.

Resultados

En el proceso de búsqueda de material jurídico se encontró un conjunto de normatividad relacionado con el presupuesto público en Colombia. En ese sentido, se llevó a cabo un compendio normativo (ver tabla 1) que comprende desde directrices establecidas en la Constitución Política, hasta leyes, decretos, resoluciones y circulares sobre el tema.

Tabla 1. Normatividad legal vigente sobre presupuesto público	
Normatividad	Objeto o descripción
Constitución Política de Colombia de 1991	Título XII. Del régimen económico y de la hacienda pública Capítulo II. De los planes de desarrollo Capítulo III. Del presupuesto Capítulo IV. De la distribución de los recursos y de las competencias Capítulo V. De la finalidad social del Estado y de los servicios públicos
Ley 111 de 1996	Por el cual se compilan la Ley 38 de 1989, la Ley 179 de 1994 y la Ley 225 de 1995 que conforman el estatuto orgánico del presupuesto.
Ley 715 de 2001	Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.
Ley 819 de 2003	Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de presupuesto, responsabilidad y transparencia fiscal y se dictan otras disposiciones.
Ley 1473 de 2011	Por medio de la cual se establece una regla fiscal y se dictan otras disposiciones.
Ley 1483 de 2011	Por medio de la cual se dictan normas orgánicas en materia de presupuesto, responsabilidad y transparencia fiscal para las entidades territoriales.
Ley 1530 de 2012	Por la cual se regula la organización y el funcionamiento del Sistema General de Regalías.
Ley 2159 de 2021	Por la cual se decreta el presupuesto de renta y recursos de capital y ley de apropiaciones para la vigencia fiscal del 01 de enero al 31 de diciembre de 2022.
Decreto 115 de 1996	Por el cual se establecen normas sobre la elaboración, conformación y ejecución de los presupuestos de las Empresas Industriales y Comerciales del Estado y de las Sociedades de Economía Mixta sujetas al régimen de aquellas, dedicadas a actividades no financieras.
Decreto 568 de 1996	Por el cual se reglamentan las Leyes 38 de 1989, 179 de 1994 y 225 de 1995 Orgánicas del Presupuesto General de la Nación.
Decreto 630 de 1996	Por el cual se modifica el Decreto 359 de 1995 (sobre reglamento del Programa Anual Mensualizado de Caja, reservas presupuestales y cuentas por pagar).
Decreto 4730 de 2005	Por el cual se reglamentan normas orgánicas del presupuesto.
Decreto 1957 de 2007	Por el cual se reglamentan normas orgánicas del presupuesto y se dictan otras disposiciones en la materia.
Decreto 4836 de 2011	Por el cual se reglamentan normas orgánicas del presupuesto y se modifican los Decretos 115 de 1996, 4730 de 2005, 1957 de 2007 y 2844 de 2010, y se dictan otras disposiciones en la materia.
Decreto 2674 de 2012	Por el cual se reglamenta el Sistema Integrado de Información Financiera (SIIF) Nación. (Especialmente lo establecido en el artículo 6).
Decreto 1068 de 2015	Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Hacienda y Crédito Público.

Normatividad	Objeto o descripción
Resolución Reglamentaria Orgánica No. 0048 de 2021 de la Contraloría General de la República	Por la cual se modifica el plazo para la aplicación del Régimen de Contabilidad Presupuestal Pública (RCP) a los particulares que manejen fondos o bienes públicos, se adopta la versión 3.0 del Catálogo Integrado de Clasificación Presupuestal (CICP), se prorroga el término para el reporte de la programación y ejecución del presupuesto ordinario y del presupuesto del Sistema General de Regalías, para el primer y segundo trimestre de la vigencia 2021, y se autoriza la apertura de la plataforma CHIP de las categorías CGR Presupuestal, CGR Regalías y CGR Personal y Costos de la vigencia 2020.
Circular Externa n.° 43 de 2008 del Ministerio de Hacienda y Crédito Público	Asunto: reservas presupuestales y vigencias futuras, para entidades territoriales.
Circular Externa n.° 05 de 2009 del Ministerio de Hacienda y Crédito Público.	Asunto: vigencias futuras para proyectos y su financiación, para entidades territoriales.
Circular conjunta n.° 01 de 2010 del Ministerio de Hacienda y Crédito Público, la Procuraduría General de la Nación y la Contraloría General de la República	Asunto: vigencias futuras, para entidades territoriales.

Fuente: elaboración propia

Por su parte, la revisión de literatura determinó la importancia de innovar el proceso educativo e implementar metodologías activas en los programas de Contaduría Pública. Sobre los esfuerzos didácticos que se llevan a cabo en la enseñanza del presupuesto público no se han encontrado referentes directos, no obstante, el trabajo más reciente en materia de los procesos pedagógicos de las ciencias contables es el presentado por Rincón *et al.* (2015) en el que destacan que estos procesos se han centrado en la transmisión de información y requieren ser transformados por metodologías activas que promuevan el desarrollo de competencias para un adecuado ejercicio profesional.

Labrador Piquer y Andreu Andrés (2008) sostienen que las metodologías activas ayudan a la adquisición de conocimientos especializados, promoviendo la participación activa del estudiante y el interés por su propio aprendizaje, transformando la práctica pedagógica en un vehículo que facilita la construcción autónoma del conocimiento y la producción de aprendizajes significativos.

Según Paños Castro (2017), las metodologías activas comprenden un conjunto de metodologías innovadoras fundamentadas, principalmente, en el aprendizaje constructivista, entre estas se pueden mencionar: el ABP, la gamificación, el aprendizaje por proyectos, el aula invertida, entre otros.

En este orden de ideas, se evidencia que la mejor manera de potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta nueva modalidad de presupuesto público es incentivando a los estudiantes con metodologías que activen su pensamiento crítico y su participación, como en el caso del ABP y los estudios de caso.

De acuerdo con Hernández *et al.* (2012), las metodologías activas para la innovación en el aprendizaje pueden entenderse como aquellas herramientas de carácter pedagógico que incentivan procesos cognitivos en los estudiantes, que permiten la generación de nuevas formas y estrategias mentales para lograr la construcción de un conocimiento, y sobre las que el individuo es capaz de tomar decisiones, aspecto que tiene gran relevancia para el análisis y la interpretación del presupuesto público.

En tal sentido, es necesario considerar que la implementación de las metodologías innovadoras debe contar con una adecuada orientación y unos elementos metodológicos para potenciar los procesos cognitivos y de pensamiento de los estudiantes, llevándolos a desarrollar la construcción del conocimiento en el entorno con el que más se identifican, y en concordancia con las capacidades que han construido de manera intuitiva en el transcurso de su vida (Quintero, 2015).

A partir de lo anterior, y para profundizar sobre algunas de las metodologías activas utilizadas en la enseñanza, en la tabla 2 se hace una compilación de algunas de estas, los autores o autoras que las propusieron, y sus características.

Tabla 2. Metodologías activas

Metodología activa	Autor o autora	Características
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Morales Bueno y Landa Fitzgerald (2004)	• Estrategia de enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante. • Inicia con un problema real o realístico. • Busca la solución en grupos de trabajo, promoviendo una cultura de trabajo colaborativo. • El problema planteado debe ser retador, interesante, complejo y motivador para los estudiantes. • La complejidad del problema debe estar controlada por el docente (facilitador del aprendizaje), para evitar que los estudiantes se dividan el trabajo y se limiten a desarrollar solo una parte. • Estimula la adquisición de habilidades para identificar problemas y ofrecer soluciones adecuadas, promoviendo el pensamiento crítico. • Conduce a los estudiantes a tomar decisiones o a hacer juicios basados en hechos y en información lógica y fundamentada.
Gamificación	Oliva (2016)	• Es una estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje. • Propone una manera lúdica de enseñar, que lleva al estudiante a reinventar la manera de aprender. • Fomenta la concentración, participación y dedicación de los estudiantes, ya que capta su atención. • Genera clases motivantes, innovadoras y utiliza las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el aula. • Cuenta con un mecanismo motivador que incluye puntajes, niveles, desafíos, premios y clasificaciones. • Se evalúa continuamente a los estudiantes sin que ellos lo sepan. • Conduce a los estudiantes a ser críticos, analíticos y reflexivos. • Genera una retroalimentación inmediata para incentivar al estudiante a seguir participando, y motivarlo a profundizar sus acciones en función de alcanzar las metas de aprendizaje establecidas. • El estudiante es el protagonista del hecho educativo. • Genera un mayor empeño del docente para relacionar la didáctica con las tecnologías.
Estudio de casos	Wassermann (1999)	• Los estudiantes aprenden a comunicar las ideas. • Se analizan problemas complicados de modo más crítico. • Mejora la capacidad de tomar decisiones acertadas. • Los estudiantes se vuelven más curiosos y su interés por el aprendizaje se incrementa. • Aumenta el respeto por las opiniones, actitudes y creencias de los demás compañeros.

Metodología activa	Autor o autora	Características
		• Genera motivación por material de estudio extraclase. • Los temas de discusión en clase continúan fuera del aula. • Disfrutan más de las clases, ya que se vuelven interesantes.
Aprendizaje cooperativo	Johnson <i>et al.</i> (1999)	• Es una estrategia de enseñanza cooperativa, en la que los estudiantes trabajan juntos por alcanzar un objetivo común, generando una interdependencia positiva. • El trabajo conjunto maximiza su propio aprendizaje y el de los demás; los estudiantes se ayudan, respaldan, y felicitan entre sí. • El estudiante asume su responsabilidad y hace responsables a los demás de realizar un buen trabajo. • Todos los integrantes dirigen el proceso, son líderes. • Se les enseñan prácticas interpersonales y grupales, para funcionar como parte de un grupo y poder manejar los conflictos de manera constructiva. • Se realiza evaluación grupal para determinar qué acciones son positivas o negativas y tomar decisiones al respecto y, de esta manera, mejorar el proceso de aprendizaje y la eficacia del grupo.
Aprendizaje basado en proyectos	Larmer y Ross (2009 como se citaron en Sánchez, 2013)	• Es un conjunto de tareas de aprendizaje basado en la resolución de problemas. • Los estudiantes generan preguntas, debaten ideas, diseñan planes, investigan para recolectar datos, realizan conclusiones, exponen sus resultados y generan un producto final. • Los estudiantes adquieren autonomía y responsabilidad en su aprendizaje. • Su principal característica es que implica tareas basadas en la investigación, la lectura, la escritura, el debate y las presentaciones orales, que son un reto intelectual.

Fuente: elaboración propia

A partir de estas generalidades, se describirán en profundidad las tres metodologías priorizadas en la construcción de este artículo: estudio de casos, ABP y gamificación.

Estudio de casos

El estudio de casos es una metodología fundamentada en analizar, gestionar, buscar soluciones y tomar decisiones eficaces frente a una problemática planteada, que puede ser real o simulada (Jiménez Cortés, 2015). Su objetivo consiste en enfrentar a los estudiantes a una situación real de su futura profesión (Labrador Piquer y Andreu Andrés, 2008).

De acuerdo con Paños Castro (2017), esta metodología permite desarrollar competencias en el estudiante como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo cooperativo y en equipo, la toma de decisiones, el análisis crítico y reflexivo, la comunicación oral y escrita, la planificación, la visión de futuro, el razonamiento, la autonomía, entre otras.

El estudio de casos como estrategia didáctica promueve el desarrollo de las competencias cognitivas y se consolida como una herramienta eficaz para el proceso de enseñanza, que revela las habilidades que tienen los docentes de hoy en día para innovar en los ambientes de aprendizaje, y genera en los estudiantes el interés por la temática, reforzando y fortaleciendo el proceso de enseñanza al modificar las acciones de la práctica docente por la implementación de estrategias didácticas de aprendizaje. Además, impulsa el desarrollo cognitivo por medio del aprendizaje y la participación de los estudiantes al interactuar en contextos reales o simulados, y al aplicar técnicas de análisis, interpretación, argumentación y toma de decisiones hacia la solución de problemas (Martelo *et al.*, 2017).

De acuerdo con Delgado Benítez (2018), el estudio de caso consiste en un análisis integral y complejo de un hecho problema o situación de la vida real, con la finalidad de interpretarlo, analizarlo, conocerlo, generar hipótesis a partir de este, contrastar datos, resolverlo y construir conocimientos en el proceso. Esta ha sido una de las metodologías más aplicadas para aprender sobre hechos reales, principalmente si se requiere argumentar sobre situaciones causales complejas y aportar contribuciones valiosas. En tal sentido, se puede señalar que se adapta a la realidad y adquiere características específicas, en consonancia con el contexto en el que se desarrolla y la finalidad por la cual se lleva a cabo.

El estudio de casos no posee una estructura metodológica estándar para su implementación, ya que una misma situación o estudio puede derivar en diferentes modalidades, estrategias, planteamientos y percepciones, por tanto, resulta primordial que se especifique el tema sobre el cual se desea trabajar, pues su diseño dependerá de la dinámica que emerge.

Es importante considerar, cuando se aplica esta metodología y surgen preguntas o interrogantes que dan inicio al proceso analítico, el establecimiento de proposiciones teóricas y de unidades de análisis, con el objetivo de que el estudiante se oriente hacia el verdadero propósito pedagógico (Delgado Benítez, 2018).

Guíñez *et al.* (2017) señalan que existen múltiples definiciones respecto a los estudios de casos, no obstante, destacan tres elementos fundamentales que caracterizan esta metodología: presenta situaciones reales o que evidencian un fenómeno empírico; deben existir variedad de datos o información para el análisis; implica toma de decisiones por parte del estudiante, en función de plantear soluciones a una problemática.

En este sentido, es necesario que la situación que va a trabajarse desde esta metodología se adapte, sin dejar de ser estimulante y motivadora para el alumnado pues esto es clave para lograr un aprendizaje significativo, por ello, un buen estudio de casos debería ser “Verosímil o creíble, provocador, generador de curiosidad, conciso, sin exceso de narrativa y tecnicismos; cercano, en contextos del entorno más próximo; y ambiguo” (Guíñez *et al.*, 2017, p. 46).

Aplicando correctamente esta metodología, el aula de clases se convierte en un laboratorio de exploración que se aproxima lo más posible a la realidad laboral, y que plantea soluciones a situaciones comunes de la profesión.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Es concebido como “Un tipo de metodología activa de enseñanza, centrada en el estudiante, que se caracteriza por producir el aprendizaje del estudiante en el contexto de la solución de un problema auténtico” (Marra *et al.*, 2014, p. 221).

Esta metodología tiene su fundamentación en la obra de John Dewey, quien subraya la importancia del aprendizaje por medio de la experiencia en el mundo real, donde los estudiantes pueden encontrar situaciones problemas que estimulan su aprendizaje, por medio del razonamiento que se establece en la búsqueda de soluciones y la aplicación de elementos que los ayudan a comprobar su conocimiento. También, se sustenta en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, quien resalta la importancia de la participación del estudiante en el contexto sociocultural, a través del que intercambia ideas y pensamientos con el propósito de resolver problemas (Eggen y Kauchak, 2009).

Marra *et al.* (2014) especificaron un conjunto de características que describe el ABP. Se enuncian algunas de estas: los contenidos y el desarrollo de las competencias son organizadas en función de problemas reales; el aprendizaje se centra en el estudiante, permitiéndole el desarrollo de sus procesos cognitivos y afectivos al investigar y resolver el problema planteado; la autodirección que demanda de los individuos el asumir responsabilidades para identificar los propósitos de aprendizaje, planificar el proceso de búsqueda, y procesamiento e integración de información; la autorreflexión que genera en los estudiantes la comprensión y la construcción del conocimiento, así como el ajuste de estrategias para mejorarlo; el aprendizaje colaborativo que promueve la interacción, el intercambio y la discusión entre los estudiantes con el propósito de construir un conocimiento colectivo; y el andamiaje docente, en el que su rol se fundamenta en orientar y facilitar el proceso de aprendizaje, guiando el razonamiento, la búsqueda, la integración de información y facilitando el trabajo en equipo.

En adición a esto, de acuerdo con Lino Carmona (2015), esta metodología enfrenta al estudiante a un complejo entramado de situaciones que debe asumir con autonomía, valiéndose de las habilidades sociales para construir nuevos significados y para la resolución de problemas de la vida real. Se destaca el fomento de la inteligencia emocional que permite a los individuos desarrollar la capacidad para expresar adecuadamente sus emociones, comprendiéndolas, aceptándolas y gestionándolas de manera efectiva, aportando un ajuste socioacadémico al estudiante.

Para Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2010), existen tres fases para la implementación del ABP. La primera es una fase de preparación que se consolida a través de la identificación de los hechos y elementos que se construirán, como situación problemática, definición clara de los objetivos, y elaboración de las instrucciones y procedimientos de evaluación.

La segunda corresponde al establecimiento de la situación entre los estudiantes, incluye la presentación y explicación de la situación problemática, así como de los instrumentos que serán empleados para su evaluación, la conformación de los equipos de trabajo, la identificación de la problemática y sus posibles soluciones, la indagación de los conocimientos previos y de lo que necesita aprender el estudiante, y de lo que se propone en la metodología.

La tercera fase es de resolución de problemas y comprende el planteamiento de los objetivos; el establecimiento y desarrollo de las actividades en equipos para la búsqueda, selección y aplicación de la información que permitirá determinar las acciones a seguir en la búsqueda de soluciones a la

problemática; el planteamiento y desarrollo de las estrategias de solución; y la exposición de los resultados obtenidos.

Para Eggen y Kauchak (2009) la implementación del ABP en el aula se desarrolla en cinco etapas. En la primera se plantea e identifica la pregunta que llama la atención y genera un desafío para los estudiantes, despertando su interés y curiosidad.

En la segunda etapa se genera la hipótesis. Luego de establecido el interrogante, el estudiantado estará listo para iniciar el proceso que le permitiría dar respuesta. En este sentido, generar una hipótesis se establece como una tentativa de respuesta que provoca la activación cognitiva, a través de la exploración de los conocimientos previos, y el inicio en la construcción de esquemas mentales que posibilitarán pensar en alternativas para resolver el problema.

La tercera etapa corresponde al acopio de la información. El planteamiento de la hipótesis permite orientar la búsqueda de la información clave para plantear alternativas de solución de la problemática, promoviendo la metacognición. Esta fase se considera relevante pues estimula en el estudiante el desarrollo de las habilidades para organizar la información a través de esquemas, cuadros, gráficos, entre otros.

La evaluación de las hipótesis constituye la cuarta etapa. En este momento los estudiantes deben tener la capacidad de asumir su responsabilidad para evaluar las hipótesis planteadas por medio de los datos obtenidos, que en muchos casos pueden llegar a ser contradictorios. Esto significa una experiencia compleja para los estudiantes y requerirá una mayor comprensión y reflexión de su parte para comprender los hechos que ocurren en la vida real, permitiéndoles enfrentar situaciones ambiguas que demanden conclusiones tentativas, pero que garantizan una mayor competencia para involucrarse en el mundo real.

Por último, está la etapa de generalización que implica el razonamiento que permite generalizar los resultados en función de la información obtenida. Esta etapa ofrece oportunidades para que el estudiante reflexione sobre el proceso que ha llevado a cabo para construir un nuevo conocimiento y se plantee acciones para transferirlo a otras actividades, tanto del aula como de la vida cotidiana.

Finalmente, Luy-Montejo (2019) detalla que algunas de las ventajas del aprendizaje basado en problemas son: la motivación que incita al estudiante a interactuar con el contexto real en la búsqueda de soluciones a través de la interacción con su grupo; el establecimiento de conexiones sustantivas entre la información que ya posee el individuo y los conocimientos

que va construyendo durante la resolución de problemas, lo que deriva en un aprendizaje significativo reforzando su interés por la indagación; mayor retención y transferencia del conocimiento, pues se realiza a través de acciones prácticas en las que el individuo actúa de manera autónoma, siendo protagonista de la construcción de su aprendizaje; estimula el pensamiento crítico, reflexivo y creativo que implica la adquisición de habilidades para la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones; promueve la integración de conocimientos y el aprendizaje cooperativo y colectivo, así como un proceso sistemático, integral y dinámico que permite la integración de diversas disciplinas; promueve el desarrollo de las habilidades sociales a través de la interacción el trabajo en equipo, el intercambio de ideas y el compartir de experiencias; impulsa la evaluación formativa y la reflexión, a través de la autoevaluación y la coevaluación, que permiten identificar y corregir los errores para el restablecimiento de estrategias en función de alcanzar las metas personales.

La gamificación

Se fundamenta en el empleo de elementos de diseño de videojuegos, en contextos diversos a la recreación, para hacer que la actividad sea más divertida, atractiva y motivadora (Deterding, 2012). Así mismo, Burke (2012) plantea que la gamificación permite el desarrollo de habilidades y comportamientos en el área al que está destinado el juego.

Estos conceptos pueden resumirse en el postulado de Kapp *et al.* (2001) quienes sostienen que la gamificación se refiere a la implementación de mecánicas de juegos en ámbitos no lúdicos con el propósito de estimular y motivar la cooperación, la competencia y el desarrollo de capacidades entre los jugadores. Por su parte, Ortiz-Colón *et al.* (2018) agregan que la gamificación se sustenta en la motivación, que consiste en despertar el interés y el entusiasmo de los individuos para contribuir con sus capacidades y habilidades a una misión colectiva.

En el ámbito educativo, la gamificación se constituye como una metodología pedagógica que involucra los juegos en el proceso formativo con el objetivo de generar mejores resultados en la construcción de conocimientos, la ejecución de acciones concretas, la mejora de habilidades y el desarrollo de capacidades (Hierro y Marín, 2013). Según Carolei *et al.* (2016), la gamificación se encuentra relacionada con un proyecto

didáctico contextualizado y de transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para Ortiz-Colón *et al.* (2018), esta metodología favorece los intereses de los estudiantes, lo que permite trabajar mediante proyectos en grupo, tomar decisiones, cooperar y competir, sintiendo que la educación recibida es atractiva. Esto se logra por medio de diversas técnicas y dinámicas de juego, pero es importante que exista una interacción controlada entre los objetivos de aprendizaje, el interés que muestra el estudiante y el proceso lúdico.

Así pues, la gamificación se ha convertido en una herramienta pedagógica que transforma el proceso enseñanza-aprendizaje en una actividad inmersiva en la que los estudiantes construyen su conocimiento por medio del disfrute y la diversión, a partir de la sensación de que están involucrados directamente en una acción.

Hunter (2017) señala que, en este proceso, el docente presenta nuevos escenarios y situaciones para que los alumnos respondan interpretando datos y simbologías, para ello, puede plantearse el aprendizaje mediante preguntas y retos, buscando que los estudiantes cumplan con los objetivos de conocimiento establecidos en el currículo, y el resultado final deberá enfocarse en estructuras que el estudiante elabora con los datos recogidos.

Gallego *et al.* (2014) manifiestan que la gamificación se vincula estrechamente con el ABP involucrando a los estudiantes en proyectos complejos cercanos a la realidad, en línea con las necesidades demandadas en el contexto pedagógico, y propone actividades en las que el individuo juega un papel protagónico, además de involucrar procesos de aprendizaje colaborativos y cooperativos.

En definitiva, tomando en cuenta los planteamientos de Prósperi *et al.* (2016), los principios fundamentales de la gamificación se basan en cautivar, motivar y aprender por medio de la experiencia, implicando la participación y exposición del individuo. Además, esta metodología se encuentra fortalecida por la implementación de la tecnología como elemento fundamental para el desarrollo de la actividad, potenciando la adaptabilidad instructiva. Así, la gamificación se encuentra signada por el trabajo cooperativo y las TIC como elementos de soporte que estimulan la motivación intrínseca de los individuos, convirtiéndola en elemento de satisfacción sobre las demandas pedagógicas de los estudiantes, lo que se reflejará en mayores niveles de compromiso, autonomía, deseo de competencia y aprendizaje.

Conclusiones

Los cambios normativos en materia contable obligan a innovar en los procesos pedagógicos de la enseñanza del presupuesto público, por lo cual, los docentes deben implementar nuevas estrategias de enseñanza en el aula (sea en modalidad presencial o virtual), a través de las metodologías activas, con la finalidad de generar un aprendizaje significativo en los estudiantes y mejorar su desempeño académico para la adecuada inserción en el campo laboral de la contaduría pública.

La implementación de estas metodologías también contribuirá en la formación de profesionales autónomos, con pensamiento crítico, capacidad para trabajar en equipo, comunicación asertiva, innovadores y creativos; capaces de enfrentar los problemas sociales.

Referencias

- Barocio Torres, A. I., Camacho Gudiño, C. y Silva Vázquez, P. (2019). Análisis de métodos de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 14(2), 227-233. <https://acortar.link/vePKie>
- Burke, B. (2012). *Gamification 2020: what is the future of gamification?* Encontrado en: <https://www.gartner.com/en/documents/2226015#:~:text=Summary,personal%20development%20and%20customer%20engagement> Consultado en noviembre del 2021.
- Cardona Restrepo, Lelia Marcela, Varón Gómez, María Camila, Bonilla Solórzano, Ingrid Tatiana y Rincón Soto, Carlos Augusto (2016). El “ser docente” en contabilidad. *Libre Empresa*, 13(2), 103-123. <https://doi.org/10.18041/libemp.2016.v13n2.26207>
- Carolei, Paula, Munhoz, Gislaine, Gavassa, Regina y Ferraz, Luci (2016). Gamificação como elemento de uma política pública de formação de professores: vivências mais imersivas e investigativas. *SBC – Proceedings of SBGames*. 1253-1256. <http://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/157758.pdf>
- Carrizo, Walter (2016). Contabilidad y profesión: la evolución de la profesión de contador público y de las instituciones de enseñanza de la contabilidad en la República Argentina (1794-1960). Particularidades de la región patagónica. *De Computis: Revista Española de la Historia de la Contabilidad*, 12(23), 6-29. <http://dx.doi.org/10.26784/issn.1886-1881.v12i23.10>
- Congreso de la República de Colombia (2001). Ley 715 de 2001. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4452>
- Congreso de la República de Colombia (2003). Ley 819 de 2003. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13712>
- Congreso de la República de Colombia (2011). Ley 1473 de 2011. https://normativa.colpensiones.gov.co/colpens/docs/ley_1473_2011.htm
- Congreso de la República de Colombia (2011). Ley 1483 de 2011. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=44949>
- Congreso de la República de Colombia (2012). Ley 1530 de 2012. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=44949>

- gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=47474
- Congreso de la República de Colombia (2020). Ley 2063 de 2020. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=149698>
- Congreso de la República de Colombia (2021). Ley 2159 de 2021. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=173408>
- Constitución Política de la República de Colombia [Const]. Arts. 339-370. Julio 7 de 1991 (Colombia). <http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica>
- Contraloría General de la República de Colombia (2021). Resolución reglamentaria orgánica n.º 0048 de 2021. <https://acortar.link/PehdTx>
- Delgado Benítez, Natalia (2018). *Estudio de casos como metodología innovadora de la economía en alumnos de 1º de Bachillerato* (Tesis de maestría), Universidad Católica de Murcia, Murcia. <http://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/3837/Natalia%20Delgado%20Benitez.pdf?sequence=1>
- Deterding, Sebastian (2012). Gamification: designing for motivation. *Interactions*, 19(4), 14-17. https://www.researchgate.net/profile/Sebastian-Deterding/publication/244486331_Gamification_Designing_for_motivation/links/0a-85e53a049814673c000000/Gamification-Designing-for-motivation.pdf
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Eggen, P. D., y Kauchak, D. P. (2009). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Fuertes Díaz, Marta Lucía y Cúrvelo Hassán, José Obdulio (2019). Contexto de desarrollo de la educación superior contable en Colombia. En Marta Lucía Fuertes Díaz (Ed.), *Oportunidades, necesidades y tendencias de la educación contable en Colombia* (pp. 23-54). Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://doi.org/10.22490/9789586516327>
- Gallego, Francisco, Villagrà, Carlos, Satorre, Rosana, Compañ, Patricia, Molina, Rafael y Llorens, Faraón (2014). Panoràmica: *serious games, gamification y mucho más*. *ReVisión*, 7(2), 13-23. <https://rua.ua.es/dspace/>

- bitstream/10045/37972/1/148-1324-1-PB.pdf
- García González, José Héctor (2017). *Presupuesto Público. Guía didáctica del facilitador*. Ciudad de México: Universidad Latinoamericana. http://practicaprofesionales.ula.edu.mx/documentos/ULAONLINE/Maestria/ MAP/ACC574/Guias_blended/ACC574_F_Guia_BD.pdf
- García Carvajal, Santiago, Dueñas Casallas, Robinson y Mesa Torres, Antonio Hernando (2017). Una interpretación estratégica de las NIIF para pymes en Bogotá. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 9(1), 141–154. <https://doi.org/10.22335/rclct.v9i1.371>
- Granados Romero, John Fernando, Vargas Pérez, Catalina Vitelia y Vargas Pérez, Renán Alexander (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 343–349. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-343.pdf>
- Guíñez, Nataly, Cornejo, Edinson, Olguín, Constanza y Ceballos, Paulina (2017). Percepción de los estudiantes sobre la metodología estudio de casos. *RAN - Revista Academia y Negocios*, 3(2), 45–54. <https://acortar.link/JS5Va4>
- Gutiérrez Ramírez, Lucero, Téllez Benavides, Rosario y Galindo Castellanos, Yamil (2016). *Presupuesto municipal: una mirada didáctica*. Ciudad: OTI Impresos.
- Hernández Ruiz, Rubén, Pérez Juárez, Ma. del Rayo Isabel y Acosta Morales, Estela (2012). *Gestión del aprendizaje: referente innovador para la formación de académicos en la universidad veracruzana* [presentación de la conferencia]. II Congreso Internacional de Educación Superior, UNACH, México. <https://www.uv.mx/formacionacademica/files/2019/07/x4-referente-innovador.pdf>
- Hierro, Esther y Marín, Imma (2013). *Gamificación: El poder del juego en la gestión empresarial y en la conexión con los clientes*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Hunter, David (2017). *Zombie-Based Learning: Geography Taught in Zombie Apocalypse*. Kickstarter. Encontrado en: <https://www.kickstarter.com/projects/hunterd/zombie-based-learning-geography-taught-in-zombie-a?ref=discovery&term=Zombie-Based%20Learning>. Consultado en noviembre de 2021.
- Jiménez Cortés, Rocío (Coord.) (2015). *Educación emprendedora: Programa TALOS para el desarrollo de la iniciativa emprendedora*

- en *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. y Holubec, Edythe J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Kapp, Karl M., Latham, William F. y Ford-Latham, Hester (2001). *Integrated Learning for ERP Success. A Learning Requirements Planning Approach*. City: CRC Press.
- Labrador Piquer, Ma. José y Andreu Andrés, Ma, Ángeles (Eds.) (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Editorial UPV.
- Lancheros Juzga, Astrid Andrea, Velásquez Castro, Angie Lizeth y Marlio Laisea, Luis (2020). *Efectos en el proceso de aprendizaje generado por el uso de hechos reales a través del relato de historias en la formación del estudiante del programa contaduría pública de la Universidad Cooperativa de Colombia de Villavicencio* (Tesis de pregrado), Universidad Cooperativa de Colombia, Villavicencio. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/28426>
- Lino Carmona, Rosa Ma. (2015). *Afronta-t: una experiencia innovadora con el alumnado de la facultad de Psicología de la Universidad de Málaga* (Tesis de doctorado), Universidad de Málaga, Málaga. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/13811/TD_LINO_CARMONA_Rosa_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López Jara, Ana Alexandra y Cañizares Roig, Marlene (2019). Diagnóstico sobre la metodología para la enseñanza de la Contabilidad en la Universidad Católica de Cuenca, Sede Macas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142019000100005
- Luy-Montejo, Carlos (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 353-383. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Marín Ruiz, Ana María (2017). *Metodologías activas de aprendizaje* (Tesis de pregrado), Universidad de San Buenaventura Colombia, Medellín. http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/7265/1/Metodologias_Activas_Aprendizaje_Marin_2017.pdf
- Marra, Rose, Jonassen, David. H., Palmer, Betsy y Luft, Steve (2014).

- Why Problem-Based Learning Works: Theoretical Foundations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 221-238. https://www.albany.edu/cee/assets/Why_Problembased_learning_works.pdf
- Martelo, Raúl, Herrera, Kathy C., Meza-Andrade, Lina M., Gómez-Cotes, Carlos M. y Redondo-Cujia, Gustavo J. (2017). El estudio de casos como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias cognitivas en estudiantes de Teoría General de Sistemas. *Revista Espacios*, 38(55), 2. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n55/17385502.html>
- Meneses, Gerardo (2015). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico*. Universitat Rovira I Virgili. Encontrado en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>. Consultado en noviembre de 2021.
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público (2008). Circular externa n.º 43 de 2008. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=35004&dt=S>
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público (2009). Circular externa n.º 05 de 2009. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43565&dt=S>
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público; Procuraduría General de la Nación y Contraloría General de la República (2010). Circular conjunta n.º 1 de 2010. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43584>
- Morales Bueno, Patricia y Landa Fitzgerald, Victoria (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157. http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/13.pdf
- Nicoletti, Javier Augusto (2006). Fundamento y construcción del acto educativo. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 31(16), 257-278. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2250538>
- Oliva, Herberth Alexander (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 16(44), 108-118. <https://acortar.link/F6MGYx>
- Ortiz-Colón, Ana-M., Jordán, Juan y Agredal, Míriam (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa São Paulo*, 44, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>

- Paños Castro, Jessica (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>
- Piña Osorio, Juan Manuel y Cuevas Cajiga, Yazmín (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982004000100005&script=sci_arttext
- Presidencia de la República de Colombia (1996). Ley 111 de 1996. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5306>
- Presidencia de la República de Colombia (1996). Decreto 115 de 1996. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7215>
- Presidencia de la República de Colombia (1996). Decreto 568 de 1996. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=74867>
- Presidencia de la República de Colombia (1996). Decreto 630 de 1996. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Inversiones%20y%20finanzas%20pblicas/Decreto_630_1996.pdf
- Presidencia de la República de Colombia (2005). Decreto 4730 de 2005. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=18712>
- Presidencia de la República de Colombia (2007). Decreto 1957 de 2007. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1376884>
- Presidencia de la República de Colombia (2011). Decreto 4836 de 2011. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45148>
- Presidencia de la República de Colombia (2012). Decreto 2674 de 2012. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=51199>
- Presidencia de la República de Colombia (2015). Decreto 1068 de 2015. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=72893>
- Prósperi, Carlos, Sabarots, Gustavo y Villa, Mauricio (2016). Uso de la gamificación para el logro de una gestión empresarial integrada. *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, 6(2),

- 83-97. <http://dx.doi.org/10.19137/perspectivas-2016-v6n2a05>
- Quintero, K. (2015). *Metodologías activas en el contexto educativo latinoamericano* (Tesis de maestría), Universidad Santa María, Ibagué.
- Quintero, K. (2018). *Procesos de enseñanza transformativos en la educación del siglo XXI. Una mirada compleja a las metodologías activas*. Ciudad: UPEL.
- Piñero Ramírez, Silvia L. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de investigación Educativa*, (7), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121713002.pdf>
- Rincón Soto, Carlos Augusto, Lemos de la Cruz, Jorge Eduardo y Sánchez Cabrera, Samuel Alberto (2015). *Estrategias para la enseñanza de la contabilidad*. Ciudad de México: ECOE Ediciones.
- Rocha Rodríguez, Maritza Viviana y Martínez González, Ingrid Viviana (2016). Historia de la educación contable en Colombia: la aparición de las primeras escuelas y facultades de Contabilidad. *Activos*, 14(26), 101-122. <https://doi.org/10.15332/25005278/3973>
- Romero Romero, Enrique (2013). *Presupuesto público y contabilidad gubernamental* (sexta edición). Ciudad: ECOE Ediciones. <https://www.ecoedediciones.mx/wp-content/uploads/2017/04/Presupuesto-p%C3%BAblico-y-contabilidad-gubernamental-6ta-Edici%C3%B3n.pdf>
- Sánchez, J. (2013). *Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos*. Encontrado en: https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf. Consultado en octubre de 2021.
- Silva Quiroz, Juan y Maturana Castillo, Daniela (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>
- Vesga, Luz del Sol y Vesga, Juanita del Mar (2012). Los docentes frente a la incorporación de las TIC en el escenario escolar. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 247-263. <https://doi.org/10.19053/01227238.1994>
- Viloria de la Torre, María Isabel (2020). *Enseñanza de las normas internacionales de contabilidad sector público en los programas de contaduría pública acreditados internacionalmente en Colombia*

(Tesis de pregrado), Universidad
de la Costa, Barranquilla.
[http://repositorio.cuc.edu.co/
handle/11323/7123](http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/7123)

Wassermann, R. (1999).
Resource Bounded Belief
Revision. *Erkenntnis* 50,
429–446. [https://doi.
org/10.1023/A:1005565603303](https://doi.org/10.1023/A:1005565603303)