

A large, bold, black letter 'A' is positioned on the left side of the page. It is set against a dark, textured background that resembles a halftone or stippled pattern. The letter is the first letter of the main title.

Actividades Extra-Aula y Motivación.

Tres Experiencias en el Área de la Contabilidad ⁽¹⁾

José ■ Luis ■ Arquero ■ M.
Sergio ■ Manuel ■ Jiménez ■ C.

Una de las razones del bajo rendimiento de algunos estudiantes es la falta de interés por la asignatura, lo que a su vez puede deberse a que los conocimientos son percibidos como carentes de utilidad inmediata o no aplicables en la práctica. Para que exista aprendizaje real, es necesario,

José Luis Arquero Montaña. Sergio Manuel Jiménez Cardoso. Departamento de Contabilidad y Economía Financiera. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Sevilla-España.

(1) Este trabajo, junto con otras dos actividades, recoge la experiencia de innovación "Estudios de casos en las plantas productivas", de la que fue responsable la Dra. de Fuentes, y organizadores los profesores Arquero y Zamora. Versiones anteriores del trabajo se han presentado al VII Encuentro de profesores universitarios de contabilidad y a la European Conference on Educational Research (ECER96). Se agradecen los comentarios recibidos en ambos congresos.

entre otras cosas, que los nuevos conocimientos sean percibidos como útiles.

Conocer la utilidad de los conocimientos debe mejorar la motivación del alumno, es decir, debe generar en el alumno una actitud favorable hacia los contenidos. El cambio de actitud debe facilitar el aprendizaje, favoreciendo el aumento del rendimiento académico.

Este trabajo tiene como objetivo comprobar si una serie de actividades extra-aula, en este caso dos ciclos de conferencias impartido por profesionales y un estudio de casos, es capaz de modificar la actitud del alumno.

ABSTRACT

One of the reasons for some students' low performance is their lack of interest in the subject, which may in turn be due to the fact that the material is perceived as not being immediately useful or not applicable in practise. One of the essential factors for achieving real learning is that of making the student perceive new material as useful.

Awareness of the usefulness of knowledge should improve the student's motivation, that is, it should generate a favourable attitude in the student towards course content. This change of attitude should make learning easier and encourage improved academic performance.

The aim of this study is to ascertain whether some activities outside the classroom, in this case two series of lectures given by professionals and a case study, can modify the student's attitude.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las razones del bajo rendimiento de algunos estudiantes es la falta de interés por la asignatura, lo que a su vez puede deberse a que los conocimientos son percibidos como carentes de utilidad inmediata o no aplicables en la práctica. Para que pueda existir aprendizaje real, es necesario, entre otras cosas, que los nuevos conocimientos sean percibidos como útiles.

Hacer explícita, conocer la utilidad de los conocimientos puede mejorar la motivación del alumno, es decir, puede generar en el alumno una actitud favorable hacia los contenidos. El cambio de actitud debe facilitar el aprendizaje.

Una de las razones del bajo rendimiento de algunos estudiantes es la falta de interés por la asignatura, lo que a su vez puede deberse a que los conocimientos son percibidos como carentes de utilidad inmediata o no aplicables en la práctica. Para que pueda existir aprendizaje real, es necesario, entre otras cosas, que los nuevos conocimientos sean percibidos como útiles.

En nuestra licenciatura (Administración y Dirección de Empresas), el profesor debería efectuar un esfuerzo consciente y explícito para vincular los contenidos teóricos expuestos en clase a los procesos de decisión que tienen lugar en el mundo empresarial. Para que el aprendizaje tenga éxito, parece necesario cuidar en extremo la transferibilidad real y percibida de los conocimientos expuestos en un contexto académico (caracterizado por la abundancia de tiempo para resolver problemas

y la falta de compromiso y responsabilidad sobre las decisiones propuestas a los problemas planteados) al contexto profesional (caracterizado por la escasez de tiempo, la responsabilidad por y el compromiso con las decisiones tomadas).

El alumno de esta licenciatura no parece capaz de vincular los contenidos teóricos que se le proporcionan en el aula con la realidad empresarial y con su rol como futuro profesional. Todo esto unido a una actitud pasiva, parcelada y carente de motivación, nos conduce inevitablemente a bajos niveles de desempeño y de asimilación activa de conceptos por el alumnado.

Ha sido frecuente, por parte de los profesores de nuestro departamento, un intento de modificar las actitudes previas del alumnado frente a las asignaturas a través de ejemplos prácticos; ciclos de conferencias, charlas y mesas redondas en los que intervienen expertos y profesionales, etc. Se pretende, a través de estas actividades favorecer la interacción alumno-profesional y el acercamiento del discente a la realidad de las empresas, lo que supone para éstos la posibilidad de comprobar hasta qué punto los conocimientos que se imparten en el aula son útiles -o no- en el entorno profesional, además de adquirir una visión global de en qué consiste el trabajo de un profesional.

Hasta la fecha, sin embargo, estas actividades se han desarrollado sin comprobar cuáles

eran sus efectos reales sobre la motivación y el rendimiento de los alumnos.

El objetivo de este artículo es, precisamente, informar sobre los resultados obtenidos en tres actividades cuyo fin fue incidir en la percepción de los alumnos sobre la utilidad práctica de los contenidos impartidos en las asignaturas de Contabilidad de Costes.

Los siguientes apartados contienen la justificación teórica del trabajo (segundo apartado), la descripción de los elementos del estudio (tercer apartado), los resultados obtenidos (cuarto apartado) y las conclusiones (quinto apartado).

Se pretende, a través de estas actividades favorecer la interacción alumno-profesional y el acercamiento del discente a la realidad de las empresas, lo que supone para éstos la posibilidad de comprobar hasta qué punto los conocimientos que se imparten en el aula son útiles -o no- en el entorno profesional, además de adquirir una visión global de en qué consiste el trabajo de un profesional.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Según Roces (1995), los principales problemas de los alumnos con bajo rendimiento son su falta de interés por la materia, la falta de curiosidad por aprender algo nuevo y la falta de motivación.

Todos somos conscientes en cierta medida de esta falta de motivación del alumnado. De hecho, no nos sería difícil recordar que nosotros mismos, cuando éramos estudiantes, pensábamos que determinadas asignaturas no tenían utilidad inmediata o que los conocimientos contenidos en otras no eran aplicables en la práctica o lo eran sólo a grandes empresas. En el momento en que el alumno presiente que un conocimiento no le

será útil en el futuro, a lo sumo, lo memoriza cara a la prueba, para olvidarlo inmediatamente después.

Para que exista aprendizaje real, es necesario que los nuevos conocimientos sean percibidos como útiles. Como informa Ausubel (1986, 366),

"La incapacidad para ver utilidad alguna para una asignatura es la causa citada más frecuentemente por los estudiantes para perder interés en los estudios superiores...".

Es decir, para que el aprendizaje sea real, ha de ser un **aprendizaje funcional**. Según Martín (1991), los conocimientos deben ser válidos para la resolución de problemas que se presentan fuera del aula y útiles para entender mejor la realidad que rodea al alumno.

Si pretendemos que el alumno no se limite únicamente a memorizar de forma mecánica definiciones, esquemas y rutinas de resolución de problemas ⁽²⁾, nuestro esfuerzo debe ir dirigido a conseguir un **aprendizaje significativo**. Este es un concepto de popularidad reciente (Cofl y Solé, 1989) en el que se basan actualmente los proyectos educativos en enseñanzas medias.

(2) Schön (1992) resaltó la escasa validez de las rutinas de resolución de problemas. Para este autor: «Los problemas en la práctica no se presentan nunca como estructuras bien organizadas. De hecho, no suelen presentarse siquiera como problemas sino como situaciones poco definidas y desordenadas».

Para que el aprendizaje sea real, ha de ser un **aprendizaje funcional**. Según Martín (1991), los conocimientos deben ser válidos para la resolución de problemas que se presentan fuera del aula y útiles para entender mejor la realidad que rodea al alumno.

Por **aprendizaje significativo** entendemos (Ausubel, 1968- Novak, 1982) el proceso por el que se relaciona la nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva del individuo, estructura que debe ser relevante para el material que se intenta aprender. Para que el aprendizaje significativo pueda producirse, según Coll y Solé (1989), han de cumplirse una serie de condiciones:

1. El material debe ser potencialmente significativo, lo que se concreta en tres características. Debe ser claro, coherente y organizado. Cuando no es así, los contenidos son confusos o arbitrarios, la tarea de atribución de significados se vuelve compleja y el alumno opta por el aprendizaje memorístico.
2. Es fundamental que el alumno cuente con los conocimientos previos que le permitan abordar el nuevo aprendizaje.
3. Por último, es necesario que el alumno muestre una **actitud favorable**. Sin esta actitud, posiblemente el esfuerzo requerido para soportar una actividad cognitiva tan compleja como el aprendizaje significativo no sea aceptable. En palabras de Ausubel (1968, p.366):

«Los estudiantes que tienen poca necesidad de conocer o comprender, lógica y naturalmente dedicarán escaso esfuerzo al aprendizaje [...]. Así, es poco realista esperar que las materias sean aprendidas y retenidas de forma efectiva hasta que los estudiantes desarrollen una necesidad sentida de adquirir el conocimiento como un fin en sí mismo».

La creación de una actitud favorable supone vencer la inercia que impide una asimilación activa, exigiendo que la motivación y predisposición del alumno se constituyan en claves metodológicas del aprendizaje (Álvarez, 1993). La motivación activa y orienta la conducta. En todo caso, debe tener en cuenta que:

- La enseñanza ha de activar la **atención**.
- Los objetivos han de ser considerados **útiles**.
- Aprender ha de proporcionar **éxitos**.
- El estudio debe proporcionar **satisfacción**.

Insistiendo más sobre la importancia de la motivación y las expectativas podemos recordar algunas palabras de Wittrock (1986) y de Coll (1988):

«Existe evidencia empírica para afirmar que [...] existen otros aspectos o procesos psicológicos que actúan como mediadores entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje: la percepción que tiene el alumno de la escuela, del profesor y de sus actuaciones; sus expectativas ante la enseñanza, sus motivaciones [...]» (Wittrock, 1986).

«Hay, pues, todo un conjunto de factores que podríamos calificar como motiva-

cionales, relacionales, o incluso afectivos, que desempeñan un papel de primer orden [...]» (Coll, 1988).

Precisamente, nuestro trabajo tiene como objetivo comprobar si determinadas actividades extra-aula, en este caso dos ciclos de conferencias impartidos por profesionales relacionados con la Contabilidad de Costes y de Gestión, y una experiencia de estudio de un caso *in situ* son capaces de modificar la motivación y las creencias previas de los alumnos, y afectan la visión que los alumnos tienen del profesor, la asignatura, y de otras materias -tanto de contabilidad como distintas.

3. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS DE ESTUDIO

3.1 LA MATERIA

Todas las actividades se enmarcaron dentro de una asignatura concreta. Vamos a describir las materias para las cuales se diseñaron las actividades.

1er. ciclo de conferencias. La Contabilidad de Costes (plan 1974) es una asignatura anual que se imparte en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (rama empresariales) a los alumnos de tercer curso de licenciatura (que constaba de 5 cursos). Con anterioridad, los alumnos han recibido instrucción en contabilidad financiera y otras materias básicas (teoría económica, administración y organización de empresas, matemáticas, estadística, derecho) pero no han recibido aún instrucción específica en los tópicos más relevantes de la dirección

(finanzas, factor humano, mercados, producción) ni han tenido contacto alguno con otras materias contables de nivel superior (sistemas de información y control, análisis financiero, auditoría etc...). Los tópicos de la Contabilidad de Costes están constituidos básicamente por los modelos de cálculo de costes (full costing, direct costing, ABC y estándares), así como fundamentos de presupuestación y control.

2o. ciclo y análisis del caso. Contabilidad Analítica II es una asignatura semestral que se imparte en segundo curso (2o. semestre del plan 1991) de Administración de Empresas. Conjuntamente con Contabilidad de Analítica I (1er. semestre); equivalen, aunque hay algunas diferencias, a la anterior Contabilidad de Costes. Las diferencias fundamentales se centran en la mayor importancia que se le otorga a los tópicos de gestión en las semestrales.

3.2 LAS ACTIVIDADES

Las actividades que estudiamos son de dos clases: ciclos de conferencias y estudio de un caso *in situ*.

El primer ciclo, tuvo lugar durante la última semana de marzo y la primera de Abril de 1995, constando de seis charlas-coloquio impartidas por profesionales del área presupuestaria o de costes. A los conferenciantes se les indicó que el objeto de la conferencia debería ser un tema relacionado con la asignatura que, personalmente, consideraran relevante desde una perspectiva práctica. La exposición no debía superar la hora y media y posteriormente deberían

responder a las preguntas formuladas por los alumnos. Tanto a los alumnos como a los conferenciantes se les indicó que el objetivo del ciclo no era hablar de modelos teóricos de costes, sino ofrecer una visión limitada, realista y crítica del papel que desempeñan los sistemas de costes en la vida de la empresa. Se procuró que los conferenciantes provinieran de diferentes sectores. Nuestros objetivos con la organización del ciclo fueron, por orden de importancia, modificar la actitud y motivación de los alumnos respecto a los contenidos, acercarlos a la toma de decisión real y al trabajo de los profesionales, y completar sus conocimientos sobre presupuestación y control.

El segundo ciclo, contó con una estructura muy similar. Celebrado en la semana del 6 al 10 de Mayo de 1996, estuvo constituido por cinco charlas.

El estudio de caso, se planteó como un estudio de un proceso de cambio de los sistemas de costes y de gestión en una empresa concreta, de unos sistemas tradicionales a unos basados en actividades.

En primer lugar, se entregó la documentación necesaria para el estudio de la situación inicial de la empresa, sus sistemas de gestión, su entorno competitivo, político, medioambiental, situación de la plantilla, así como sus principales necesidades de información, a nivel de factoría y en relación a la corporación matriz. A continuación, se buscó que los alumnos, en base a sus conocimientos teóricos, indicaran las posibles soluciones que podrían aportar a la solución de este complejo caso. La actividad concluía en una tercera

fase con la visita a la factoría objeto de estudio para que el alumno comprobara *in situ* el proceso productivo, el reflejo del mismo en un sistema de información, y las modificaciones reales que se habían introducido en este sistema, así como la forma de llevar a cabo el cambio. Durante la visita, los alumnos eran guiados por uno de los responsables del proyecto de cambio, que posteriormente les ofreció una charla en la que los alumnos contaban con la posibilidad de preguntar todas las dudas y aclaraciones que se les plantearon. Esta visita se realizó el 30 de mayo de 1996.

3.3 EL TRABAJO DE CAMPO

En el primer año, se intentó medir el impacto del ciclo de conferencias en dos aspectos, la motivación y actitudes de los alumnos y el rendimiento académico. La información sobre motivación se obtuvo por medio de un cuestionario ⁽³⁾ (anónimo) que los alumnos completaron en el momento de recibir el diploma acreditativo de asistencia al ciclo. En el caso del rendimiento, el impacto se midió por medio de las calificaciones académicas obtenidas. Dada la fecha en la que se desarrolló la conferencia, dispusimos de una calificación a priori (teórica y práctica) y otra a posteriori (teórica y práctica).

En la siguiente edición del ciclo, dados que los resultados de la primera experiencia relativos al rendimiento no fueron excesivamente significativos ⁽⁴⁾, se midió

únicamente el impacto en las variables actitudinales y la motivación. El cuestionario fue básicamente el mismo. Su diseño permaneció inalterado excepto en dos preguntas, que se modificaron respondiendo a la experiencia adquirida en la primera edición. Las modificaciones, no afectan a la comparabilidad de los resultados debido a que se refieren al orden y presentación de preguntas abiertas que no han sido tratadas estadísticamente.

En cuanto al estudio de casos, se usó el mismo instrumento de recogida de datos, en el se introdujeron exclusivamente las modificaciones necesarias por tratarse actividades diferentes, pero la estructura básica del cuestionario se respetó.

En el análisis de resultados, el estadístico utilizado es la media y el test el t. El uso de una prueba paramétrica se justifica siguiendo a Bryan y Cramer (1990):

«Ciertamente parece haber una tendencia en la dirección de un tratamiento más liberal de las escalas de múltiples ítems como si tuvieran cualidades de variables intervalo. Muchos puristas se muestran renuentes a aceptar esta posición. Más aún, no parece haber una regla que permita a los analistas especificar cuando una variable es definitivamente ordinal y cuando intervalo».

Labovitz (1970) va más allá al sugerir que prácticamente todas las variables ordinales pueden y deberían ser tratadas como variables intervalo. Él argumenta que el error

(3) El modelo de cuestionario se facilita en el Anexo I.

(4) En el Anexo 2 se desarrolla la información relativa a rendimientos.

es mínimo, especialmente en relación a las considerables ventajas que proporcionan al análisis como resultado de emplear técnicas que son fáciles de interpretar.

Así, se ha sugerido (por ejemplo Lord 1953) que los test paramétricos pueden, y son usualmente, aplicados a variables ordinales. Por último Carver y King (1986), utilizan una prueba paramétrica (z-test) con una escala de Likert de cinco puntos. La posterior comparación de los resultados aplicando una Chi cuadrado, demuestran una coincidencia casi total.

Somos conscientes de que la evidencia obtenida, por su propia naturaleza, no es directamente extrapolable a otros casos, puesto que su impacto debe depender de forma importante del particular grupo de alumnos, de los conferenciantes invitados, de condiciones de entorno, etc. En este sentido, nuestro objetivo se limita a alumbrar los posibles efectos de este tipo de actividad sobre las actitudes y motivaciones del alumno. No reclamamos que puedan esperarse los mismos efectos independientemente de las características intrínsecas de las actividades.

Implícita en el planteamiento de nuestra investigación, está la creencia de que el impacto fundamental de las actividades se centra en resaltar la utilidad práctica del conocimiento, lo que, en nuestra opinión, debe mejorar la actitud de los alumnos hacia la materia y aumentar la curiosidad y el deseo de aprender. Este incentivo debería reflejarse en la mejora del aprendizaje.

Implícita en el planteamiento de nuestra investigación, está la creencia de que el impacto fundamental de las actividades se centra en resaltar la utilidad práctica del conocimiento, lo que, en nuestra opinión, debe mejorar la actitud de los alumnos hacia la materia y aumentar la curiosidad y el deseo de aprender. Este incentivo debería reflejarse en la mejora del aprendizaje.

3.4 LA POBLACIÓN

El número de alumnos matriculados en la asignatura de Contabilidad de Costes era de 525, de ellos 446 se presentaron al menos a uno de los exámenes. Se inscribieron en el ciclo de conferencias 135 alumnos de los que, aleatoriamente, fueron seleccionados 56. Finalmente, sólo 43 individuos completaron la actividad.

El número de matriculados en Contabilidad Analítica II era de 411. De estos se inscribieron en el ciclo de conferencias 118, de estos se seleccionaron 53, por último se entregaron 45 certificados; aunque dos cuestionarios se rechazaron por estar muy incompletos. En cuanto al estudio de caso, el número de alumnos seleccionados fue, por limitaciones de espacio en la planta productiva de 30, finalmente 2 no pudieron acudir, por lo que se cuenta con 28 cuestionarios.

Como hemos señalado anteriormente, para comprobar el cambio de actitudes, desarrollamos un cuestionario, que se distribuyó a los alumnos. Este cuestionario había sido testado previamente en cada una de las experiencias.

De la primera experiencia, surgieron dos modificaciones que afectaban exclusivamente al orden de las preguntas, De esta forma las preguntas abiertas se sitúan en último lugar, y en la referente al impacto en la actitud frente a asignaturas diferentes a la contabilidad, se introdujo una lista orientativa. Las modificaciones influyeron en una mayor tasa de respuesta a las preguntas abiertas.

4. RESULTADOS

Nuestros objetivos con la actividad fueron, por orden de importancia, modificar la actitud y motivación de los alumnos respecto a los contenidos, acercarlos a la toma de decisión real y, de forma secundaria, completar sus conocimientos sobre presupuestación y control.

4.1 EVALUACIÓN GENERAL DE LAS ACTIVIDADES

La evaluación general de las actividades fue bastante positiva. Casi todos los encuestados indicaron que había merecido la pena la inversión de tiempo (todos en el primer ciclo y en el caso; y todos menos uno en el segundo ciclo), y en la misma proporción recomendarían la asistencia a sus compañeros.

Con respecto a su utilidad la inmensa mayoría de los alumnos estuvieron de acuerdo en que *la actividad no era útil para* aprobar la asignatura. Sólo una minoría la considera apta para comprender los contenidos ⁽⁵⁾ o mejorar

(5) Este resultado es coherente con lo expresado en Ausubel (1968, p. 369). Según este autor, *«las variables motivacionales y actitudinales*

su capacidad para afrontar el futuro profesional. Sin embargo, prácticamente la totalidad de los encuestados estuvieron de acuerdo en que ayudaba a comprender el papel de la Contabilidad Analítica en la práctica. Muy pocos alumnos consideraron que la asistencia servía exclusivamente para obtener un certificado o la visita sin más. (ver tabla 1. Los resultados con la leyenda 95, corresponden al primer ciclo de conferencias, al segundo ciclo los que tienen la leyenda 96; *vis* corresponde a la visita y estudio de caso).

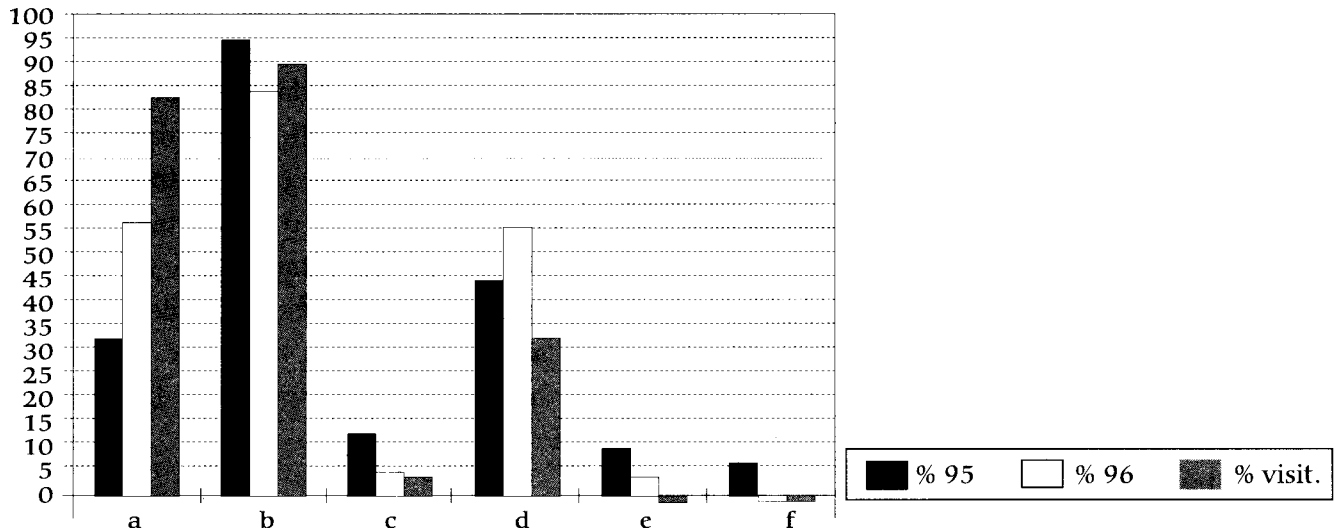
Precisamente, una cuestión que nos preocupó desde el principio fue si los alumnos asistirían sólo por recibir un certificado o la visita a la planta, o por el interés intrínseco de la actividad. En principio, el certificado de asistencia se concibió como «señuelo» para garantizar una demanda suficiente y estable.

A posteriori, menos del 5% de los encuestados indicaron que no se hubiesen inscrito de no existir el certificado. Sin embargo, cuando se inquirió sobre la importancia de la expectativa de recibir un certificado, un 85% de los alumnos la situaron por encima de 4/10 (más de 5, 5/10 de media). Por lo tanto, aunque parece que no fue determinante, el certificado supuso un aliciente importante a priori, aunque posteriormente los alumnos encontraron otras satisfacciones que redujeron la importancia inicial.

no están directamente envueltas en el proceso cognitivo. Éstas energizan y facilitan este proceso durante el aprendizaje mejorando el esfuerzo, la atención, y la disponibilidad para el aprendizaje».

TABLA 1

¿CONSIDERA QUE ASISTIR A LA ACTIVIDAD?



a = Ayuda a comprender la asignatura.

b = Ayuda a comprender el papel que juega la contabilidad de costes.

c = Ayuda a superar la asignatura.

d = Mejora su capacidad para afrontar su futuro profesional.

e = Sirve exclusivamente para obtener un certificado/visitar una planta.

f = Otras

En cuanto al interés de los contenidos expresados por los conferenciantes y los responsables en las actividades, y la coherencia con la materia impartida en clase, viendo la tabla 2, puede concluirse que los resultados son positivos.

4.2 EXPECTATIVAS Y SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS

Conocer las expectativas de los alumnos se consideró prioritario no sólo para mejorar el diseño de futuras actividades sino, además, como indicador de la motivación.

En la tabla 3 se recoge la importancia media de las expectativas de los alumnos. Estas, de mayor a menor, son: completar la visión teórica con una práctica, conocer cómo son

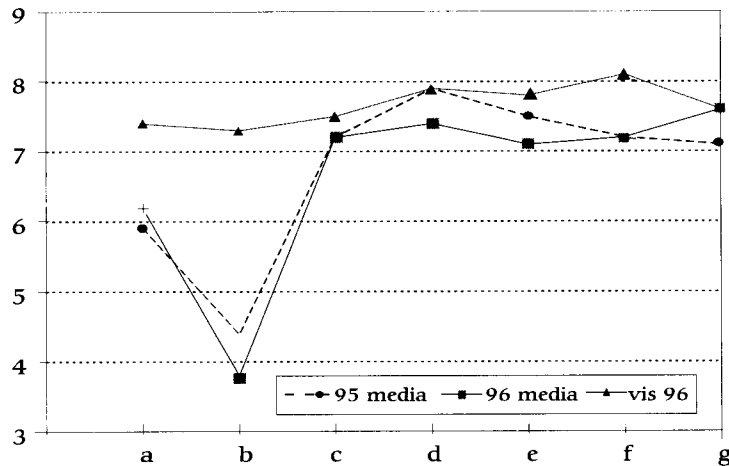
usados los modelos de costes, conocer si los sistemas de costes son usados, aumentar sus conocimientos de costes, tener información sobre la empresa y obtener un certificado.

La importancia concedida a la confrontación de puntos de vista, teórico y práctico es coherente con Carver y King (1989), quienes sostienen que:

«Con la interacción creciente entre profesionales y académicos, cada uno gana la visión del otro. Los académicos de la Contabilidad deben estar interesados por los puntos de vista de los profesionales por varias razones. Primero, porque los docentes preparan a los estudiantes para ser profesionales, y los puntos de vista de los profesionales proporcionan valiosas

TABLA 2

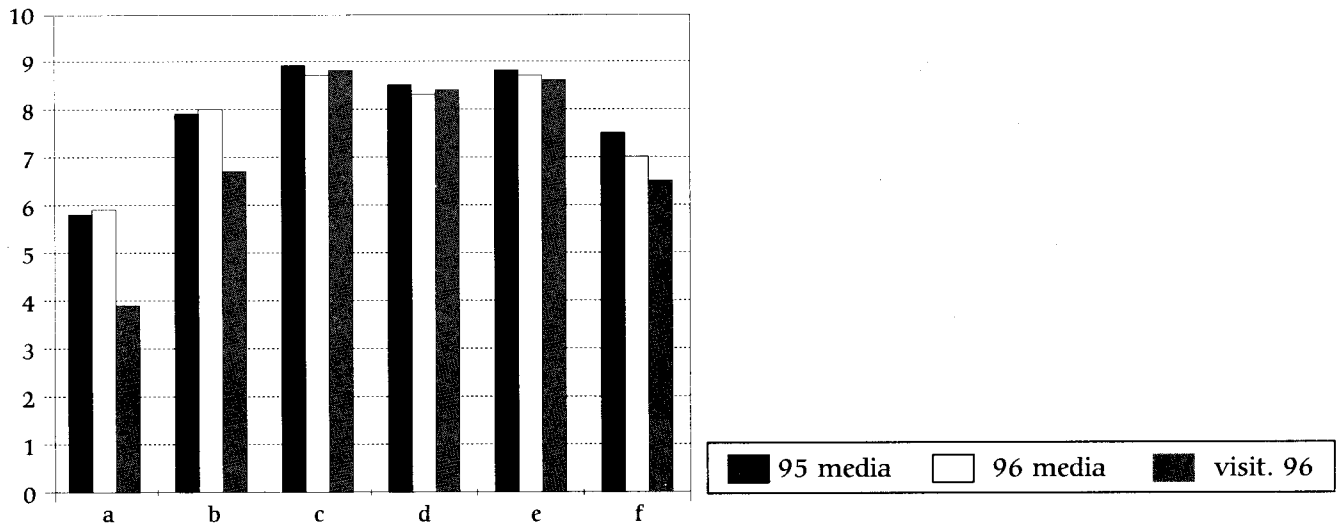
OPINIÓN DE LOS ASISTENTES



- a = Los contenidos eran: escasos (=1)/excesivos (=10).
- b = Las exposiciones eran: muy asequibles (=1)/muy densas (=10).
- c = Las exposiciones estaban estructuradas: muy mal (=1)/muy bien (=10).
- d = Los contenidos eran interesantes: muy poco (=1)/mucho (=10)..
- e = Las conferencias eran provechosas: muy poco (=1)/mucho (=10).
- f = Las conferencias eran coherentes con el contenido impartido en clase: muy poco (=1)/mucho (=10).
- g = Los conceptos de clase eran suficientes para el seguimiento de las conferencias: muy poco (=1)/mucho (=10).

TABLA 3

IMPORTANCIA DE LAS EXPECTATIVAS DE LOS ASISTENTES



- a = Recibir un certificado/visitar la planta sin más.
- b = Aumentar sus conocimientos de costes.
- c = Completar la visión teórica con una práctica.
- d = Comprobar si los sistemas de costes son usados.
- e = Conocer cómo son usados los modelos de costes.
- f = Tener información sobre la actividad de la empresa/conferenciantes invitados.

ideas sobre las capacidades y formación necesarias para el éxito como contables, y retroalimentación sobre los puntos débiles y fuertes del proceso de formación de los contables».

En general, parece que satisfizo al menos a un nivel mínimo todos estos requerimientos (ver tabla 4). Salvo para la expectativa de aumentar los conocimientos de Costes (con una puntuación media de casi 3,5 sobre 5), el resto de las expectativas obtuvo una puntuación mayor a 4 y, en todos los casos, el 85 % de los participantes estuvieron de acuerdo en que superaron el 3 (punto medio de la escala).

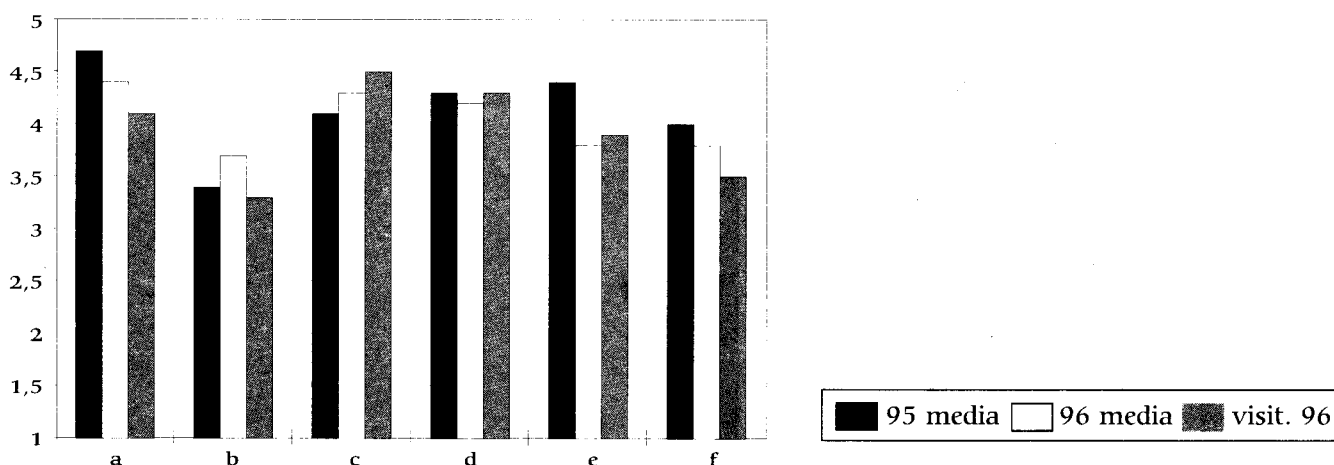
A pesar de que tenían la oportunidad de explicitar expectativas adicionales, muy

pocos alumnos la utilizaron y, de éstos, la mayoría no indicaron en qué medida se habían cubierto. A nivel anecdótico diremos que un alumno se marcó como objetivo informarse sobre el nivel alcanzado por los antiguos alumnos de la facultad, otro contactar con la realidad empresarial, otro escuchar las experiencias relatadas por personas más preparadas.

Con los datos obtenidos en estas dos preguntas se elaboró un indicador de satisfacción de cada alumno, que se obtuvo multiplicando la importancia de cada expectativa con su nivel de satisfacción. El producto resultante se dividió por la suma de la importancia atribuida por cada alumno a las diferentes expectativas. La distribución de frecuencias de este indicador de satisfacción individual

TABLA 4

SATISFACCIÓN DE LAS EXPECTATIVAS



- a = Recibir certificado/visitar la planta.
- b = Aumentar conocimientos de costes.
- c = Completar la visión teórica con una práctica.
- d = Comprobar si los sistemas de costes son usados.
- e = Conocer cómo son usados los modelos de costes.
- f = Tener información sobre empresas y conferenciantes.

(1 = no cubierto, 5 = Totalmente cubierto)

(cuyo recorrido va de 0 a 5) puede observarse en la tabla 5.

4.3 IMPACTO SOBRE LA MOTIVACIÓN Y LAS ACTITUDES

La última pregunta recogía el impacto en las percepciones y actitudes del alumno. Los resultados, como puede verse en la tabla 6, parecen indicar un efecto general positivo y significativo.

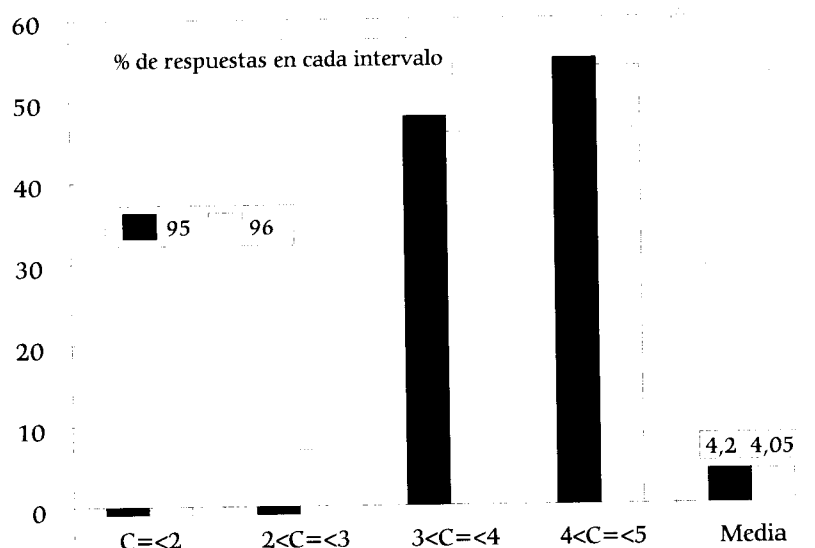
Los alumnos indicaron un aumento en su interés por la contabilidad de costes y por la contabilidad en general, así como en la valoración de la carrera. Este aumento del interés puede estar relacionado con el hecho de que los alumnos consideraron los

conceptos impartidos en clase como suficientes para el seguimiento de la actividad (ver tabla 2 punto g).

No basta, por tanto, con elaborar un currículum ajustado a la demanda del mercado para que el alumno considere útiles los conocimientos que adquiere. Además, deben **percibir** que estos conocimientos son funcionales ⁽⁶⁾. Los datos parecen indicar que esto puede conseguirse con actividades como las estudiadas, que acercan lo que ocurre en el día a día de los profesionales a los alumnos. De forma que comprueban que lo que ellos estudian se aplica. De hecho, entre los aspectos positivos que los alumnos destacaron, se encuentran afirmaciones como:

TABLA 5

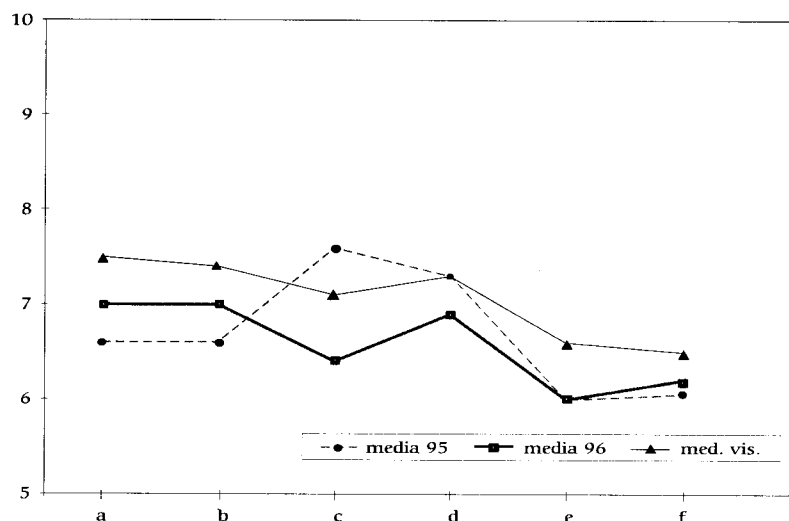
CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS INDIVIDUALES DE LOS ALUMNOS
Índice de cumplimiento C. (entre 1 y 5)



(6) Entre las recomendaciones del Comité Bedford para actualizar la formación, AAA (1986) y recogidas en Smith y Ursy (1986) se encuentra la «Establish high expectations for students; adjust curriculum to match professional skills, capacities, and knowledge needed» (recomendación no. 5).

TABLA 6

TRAS ASISTIR AL CICLO DE CONFERENCIAS



a = Mi interés por la contabilidad de costes ha: disminuido mucho (=1)/aumentado mucho (=10).

b = Mi interés por la contabilidad ha: disminuido mucho (=1)/aumentado mucho (=10).

c = Mi valoración de otra asignatura ha: disminuido mucho (=1)/aumentado mucho (=10).

d = Mi valoración de la carrera ha: disminuido mucho (=1)/aumentado mucho (=10).

e = Mi valoración de los profesores de la asignatura ha: disminuido mucho (=1)/aumentado mucho (=10).

f = Mi valoración de los profesores del departamento ha: disminuido mucho (=1)/aumentado mucho (=10).

«he comprobado que los sistemas se usan en la realidad»

«es importante verificar la aplicación de la teoría»

«he comprobado que lo que se da en clase corresponde con la realidad»

«ver como los casos reales se ajustan a nuestros conocimientos»

«observar la aplicación de lo estudiado en las empresas»

«demuestra que la teoría se da en práctica,...»

«mayor interés para trabajar en una empresa».

De las respuestas se puede observar que se mejora la opinión de los alumnos, no sólo de la carrera en general, sino de otras asignaturas distintas a las de Contabilidad y que en principio están etiquetadas de excesivamente teóricas (p.e. teoría económica).

Estos resultados también parecen apuntar que la experiencia comunicada por los profesionales participantes lleva a que alumnos vean la necesidad de poner en relación contenidos que se imparten en diferentes asignaturas. Lo que justifica una aproximación multidisciplinaria a los problemas ⁽⁷⁾. A los

De los comentarios anteriores, y otros muchos que no reproducimos, podemos deducir que el objetivo de incrementar la funcionalidad percibido de los conocimientos se alcanza.

(7) De igual forma, la recomendación no. 25 del Comité Bedford (Smith y Ursy, 1986) requiere que los docentes *«Base curricula on accounting practice and research and multidisciplinary research»*.

enfoques multidisciplinares se les concede gran importancia en las teorías constructivistas del aprendizaje, ya que estas teorías predicen que cuantos más lazos se establezcan entre los conocimientos previos del sujeto y los nuevos conocimientos, más significativo podrá ser el aprendizaje.

Algo menor fue la mejora en la valoración de los profesores de la asignatura y del departamento. Además, es difícil conocer las razones de este cambio.

Para finalizar, verificamos si el aumento de interés suscitado era significativo. La tabla 7 recoge los estadísticas de contraste (t-test), su nivel de significatividad, las medias y las medianas de los incrementos. Recordemos que las respuestas podían ir desde el 1 (el interés o la valoración ha disminuido mucho) al 10 (ha aumentado mucho). Como puede verse, casi todos los incrementos son significativos (a: $p < .001$; b: $p < .01$ - c: $p < .05$ - d- rechazado al 5%).

TABLA 7

Tras asistir a la actividad: 95/96/vis	1= Disminuido Mucho			10=Aumentado Mucho					
	Media, t-test, mediana			Media, t-test, mediana			Media, t-test, mediana		
Mi interés por la contabilidad de costes ha	7		7	7.4	7.7a	7	6.6	4.4a	6.5
Mi interés por la contabilidad ha		5.8a	7	7.3	7.6a	7	6.6	4.3a	
Mi valoración de otra asignatura ha	6.5	2.7b	6	7.2	5.7a	7	7.6	7.4a	
Mi valoración de los profesores de la asignatura ha	6.9	5.7a	7	7.5	8a	7	7.2	6.3a	
Mi valoración de los profesores del departamento ha		2.2b	5.5	6.5	3.7a	6	6	1.9d	
	6.3	3.5a	6	6.4	3.8a	6	6.1	2.1c	6

5. CONCLUSIONES

Como conclusión, podemos decir que la evaluación general de las actividades fue bastante positiva. En los cuestionarios recibidos la inmensa mayoría de los alumnos indicó que había merecido la pena la inversión de tiempo y era recomendable la asistencia. Con respecto a su utilidad, a pesar de se consideró que no servían como ayuda para superar el examen, casi todos los alumnos estuvieron de acuerdo en que ayudaban a comprender el papel que juega la contabilidad de costes en la práctica.

En general, se satisfizo las expectativas de los alumnos. De esta forma, salvo para el objetivo de aumentar los conocimientos de costes (con una puntuación media de 3,5), el resto de los objetivos obtienen una puntuación mayor a 4 y, para todos los objetivos propuestos, el 85 % de los asistentes están de acuerdo en que superó el 3 (punto medio de la escala).

La última pregunta intentó evaluar el impacto en las percepciones y actitudes del alumno. Los resultados, parecen indicar un impacto

muy positivo y muy significativo en el interés por la contabilidad de costes, por la contabilidad en general y en la valoración de la carrera. Menos importante, aunque significativa, fue la mejora de la valoración de los profesores. Particular interés tiene el incremento en la valoración de otras asignaturas de la carrera.

En general podemos asegurar que las previsiones iniciales se cumplieron, alcan-

zándose los objetivos propuestos. En Estados Unidos, donde se está produciendo un proceso de cambio curricular en contabilidad, en varias de las experiencias que se están llevando a cabo, se está integrando de forma permanente y explícita en el currículum contable a este tipo de actividades; con el fin de alcanzar objetivos similares a los que nos hemos propuesto. El ejemplo más destacable en este sentido es el de la North Carolina University. (AECC, 1994- y NCU, 1996).

ANEXO 1

En las preguntas que difieren de una actividad a otra, la redacción alternativa aparece entre paréntesis.

CUESTIONARIO

El objetivo de esta encuesta es obtener información sobre la actividad mencionada. En particular, podréis observar que nos interesan sobre todo las cuestiones relativas a vuestra valoración general de la actividad y su relación

con la asignatura, conocer porqué os inscribisteis y si vuestras expectativas se han cubierto.

Esta encuesta es anónima. El contestar sinceramente a las cuestiones planteadas hará posible que conozcamos vuestros intereses y podamos mejorar la oferta en el futuro.

Gracias por vuestra colaboración.

1. ¿Cuál es su opinión sobre la actividad en los siguientes aspectos?

- | | |
|---|--|
| Las contenidos (explicaciones) eran: | Escasos = 1 — excesivos = 10
1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |
| Las exposiciones eran: | Muy densas = 1 — muy asequibles = 10
1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |
| Las exposiciones (y visita) estaban estructuradas: | Muy mal = 1 — muy bien = 10
1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |
| Los contenidos eran interesantes: | Muy poco = 1 — mucho = 10
1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |
| Las conferencias (y visita) han sido provechosa para comprender mejor la materia: | Muy poco = 1 — mucho = 10
1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |
| Lo visto en la visita era coherente con el contenido impartido en clase: | Muy poco = 1 — mucho = 10
1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |
| Los conceptos de clase eran suficientes para el seguimiento de las explicaciones: | Falso = 1 — cierto = 10
1—2—3—4—5—6—7—8—9—10 |

2. ¿Le ha merecido la pena la inversión de tiempo? Sí No

3. ¿Recomendaría la asistencia a sus compañeros? Sí No

4. Cuando usted se inscribió esperaba

(Indique su importancia; 10 = muchísima importancia, 0 = ninguna importancia):

- Recibir un certificado (Visitar una planta productiva), sin más.
- Aumentar sus conocimientos en c. de gestión y c. de costes.
- Completar la visión teórica con una práctica.
- Comprobar si los sistemas de c. de gestión y costes son usados.
- Conocer cómo son usados los sistemas de c. de gestión y de costes (SCG y SCC).
- Tener información sobre conferenciantes y la actividad de la empresa.
- Otras: Indíquese

5. ¿En qué medida ha satisfecho los anteriores objetivos?

1 =no cubierto / 5=completamente cubierto

Recibir certificado (visitar la planta productiva)	1—2—3—4—5
Aumentar conocimientos en c. de gestión y costes	1—2—3—4—5
Completar la visión teórica con una práctica	1—2—3—4—5
Comprobar si los SCG y los SCC son usados	1—2—3—4—5
Conocer cómo eran usados los SCG y SCC	1—2—3—4—5
Tener información sobre la empresa	1—2—3—4—5
Otras: Indíquese.....	1—2—3—4—5

6. ¿Considera que las explicaciones (la visita)...?

- Ayudan a comprender la asignatura.
- Ayudan a comprender el papel que juega la contabilidad de costes y de gestión - Ayudan a superar la asignatura.
- Mejoran su capacidad para afrontar su futuro profesional.
- Sirven exclusivamente para obtener un certificado (dar un paseo en autobús).
- Otras (Indíquese)

7. Tras esta actividad (visita y explicaciones):

1 =disminuido mucho / 10=aumentado mucho

Mi interés por la contabilidad de costes y de gestión ha	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Mi interés por la contabilidad ha	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Mi valoración de otra asignatura ha (indíquese cuál *)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Mi valoración de la carrera ha	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Mi valoración de los profesores de la asignatura ha	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Mi valoración de los profesores del departamento ha	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

8. ¿Qué aspectos generales destacaría usted?

- Positivos
- 1.-
 - 2.-
 - 3.-
- Negativos
- 1.-
 - 2.-
 - 3.-

* p.e. estadística, t^a económica, matemáticas, derecho, org. de empresas.

ANEXO 2

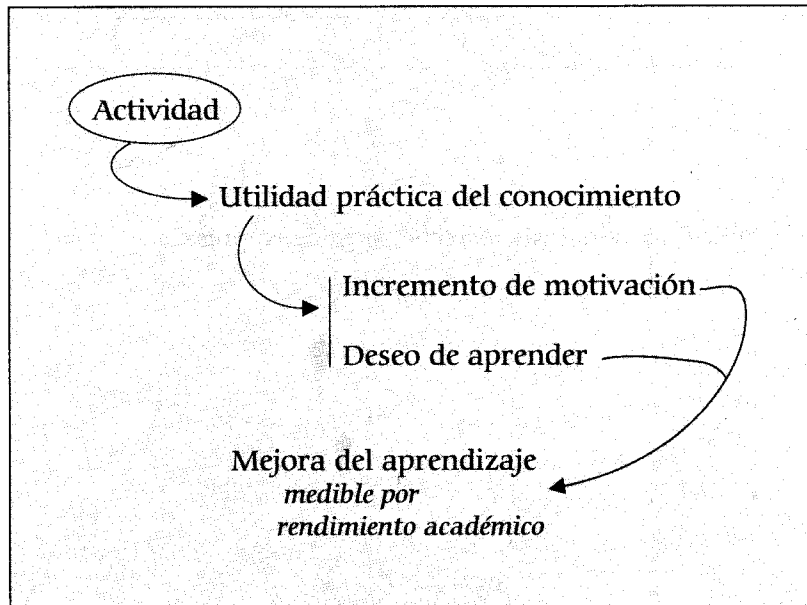
La secuencia esperada (ver gráfico a. 1.), era que la actividad mejorara la utilidad percibido en el grupo de asistentes (ver gráfico a.2. para la segmentación de grupos), su motivación, y su deseo de aprender, lo que supondría una mejora en el aprendizaje de este grupo medible vía rendimiento en los exámenes.

Con los datos favorables acerca de mejora de las percepciones sobre la materia, y el incremento de la utilidad percibido de los conocimientos, cabría esperar un efecto positivo en el rendimiento. Sin embargo, este efecto,

cuando se produjo fue ligero. Contábamos con dos medidas de rendimiento a -priori, examen práctico, y teórico ⁽⁸⁾; y con otras dos medidas equivalentes a posteriori. Las notas de las pruebas prácticas (supuestos) aparecían como independientes de la asistencia. La influencia en las notas de las pruebas teóricas no era tan clara. Al parecer, la actividad incrementaba las pequeñas diferencias iniciales (insuficientes para ser significativas en términos estadísticos), de forma que las notas teóricas del grupo de asistentes eran ligeramente superiores.

GRÁFICO a.1.

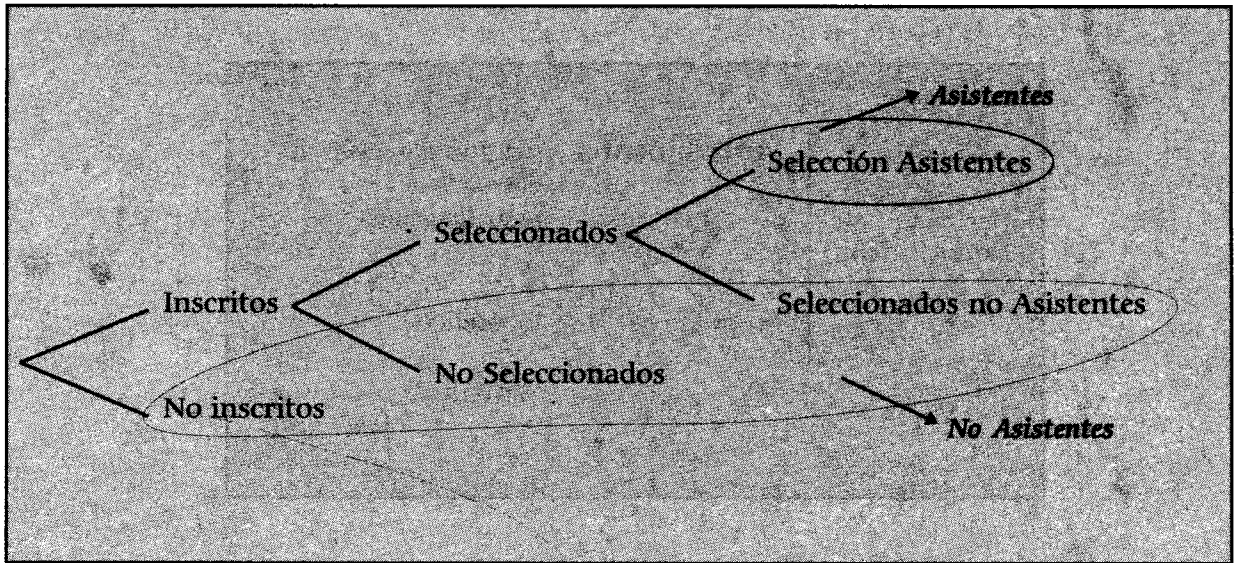
EFECTOS PREVISTOS DE LA ACTIVIDAD



(8) Para comprobar la no existencia de sesgo de autoselección, se aplicó un t-test a las notas a priori de los grupos de asistentes y no asistentes, no indicando el contraste ninguna diferencia significativa, Así, en términos de rendimiento ambos grupos de alumnos eran equivalentes.

GRÁFICO a.2.

SEGMENTACIÓN DE LA MUESTRA DE NOTAS



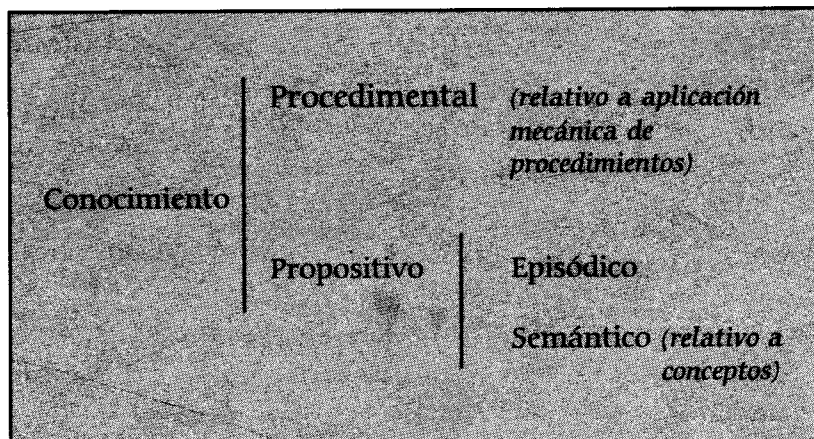
Estos resultados pueden interpretarse a la luz de (I) los sistemas de evaluación utilizados, (II) las teorías sobre el conocimiento de Anderson (1976) y Tulving (1972).

Las pruebas utilizadas en los exámenes prácticos son del tipo supuesto con solución única, en la que existe un alto componente de aplicación mecánica de un procedimiento de resolución. Sin embargo, las pruebas teóricas, suponen la aplicación de razonamientos sobre conceptos básicos de Contabilidad de Costes. La actividad tenía como fin resaltar la utilidad práctica de un conocimiento que los alumnos califican como teórico, la validez

de los conceptos que se presentan en la asignatura. Observando el gráfico a.3. comprobamos que los conocimientos relativos a procedimientos (examen práctico) son distintos a los usados en la resolución del examen teórico (relativos a conceptos). Así, es coherente que si existe algún efecto, se de en las notas referentes al examen teórico. Por otro lado, existen muchas razones que expliquen que un incremento notable en la motivación no resulte en una mejora del rendimiento; por ejemplo, restricciones de tiempo, competencia entre diferentes fuentes de motivación, o presiones extra-académicas.

GRÁFICO a.3.

TIPOS DE CONOCIMIENTO
Anderson (1976) Tulving (1972)



BIBLIOGRAFÍA

Accounting Education Change Commission. (1994): Special Issue. Accounting Education News. November.

Alvarez Pérez, L. y Soler Vázquez, E. (1993). El proyecto educativo. Aula Abierta, 62, pp 129-153.

American Accounting Association (1986): Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession (The Bedford Report). En Bloom, R. et al (1994): The Schism in Accounting. Ed.Quorum Books, pp. 89 y ss.

Anderson, J.R (1976). Language, Memory and Thought. Hills, N. J. Erlbaum.

Ausubel, D. (1968). Educational Psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston.

AA.VV. (1994). The International Encyclopedia of education. 2nd ed. Pergamon.

Bryan, A. y Cramer, D. Quantitative data analysis for Social Scientists. Routledge 1990.

Carver, M.R. y King, T.E. (1986). Attitudes of accounting practitioners toward Accounting Faculty and accounting education, Journal of Accounting Education, Vol. 4, No. 1, pp. 31-43.

Coll Salvador, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo, Infancia y Aprendizaje, 41, pp. 131-142.

Coll Salvador, C. y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Cuadernos de Pedagogía, No. 168, pp 16-20.

Donoso Anes, J.A. y Jiménez Cardoso, S., (1995). La docencia en contabilidad: ¿un área de investigación?. La Docencia de la Contabilidad a Debate - Cambios para el Futuro. Sevilla-. Departamento de Contabilidad y Economía Financiera.

Labovitz, S (1970). «The assignment of numbers to rank order categories». American Sociological Review 35: 515-24.

- Lord, F.M. (1953). On the statistical treatment of Football Numbers. *American Psychologist* 8: pp. 750-751.
- Martín, E. (1991). Vocabulario psicológico de la reforma. *Cuadernos de pedagogía*, 188, pp. 36-37.
- North Carolina University. (1996). AECC grant executive summary. Informe no publicado, existe una versión accesible vía Internet en rutgers/accounting/raw.
- Novak, J.D. (1977). *A Theory of Education*. Cornell University Press.
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1995). *Learning how to Learn*. Cambridge University Press.
- Roces, C. (1995). ¿Cómo tener éxito en los estudios?. *El Mundo* No. 237, p. 7.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.
- Smith, J.M. y Usry, M.F. (1989). Changes in Accounting Education. *Journal of Accounting Education*, 7, pp. 1-7.
- Tulving, E. (1972). Episodic and Semantic Memory. In E. Tulving and W. Donaldson (eds.) *Organizations of memory*. N.Y.: Academic Press.
- Wittrock, M.C., (1986). Student's thought processes. En M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. MacMillan, pp. 297-314.