



FACULTAD
DE CIENCIAS
ECONÓMICAS



Universidad
Nacional
de Córdoba

REPOSITORIO DIGITAL UNIVERSITARIO (RDU-UNC)

Innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario de contabilidad de costos

Mariano Andrés Romero, María Alejandra Torres

Ponencia presentada en XL Congreso Argentino de Profesores Universitarios de Costos
realizado en 2017 en Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Cuyo.
Mendoza, Argentina



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

**XL CONGRESO ARGENTINO DE PROFESORES
UNIVERSITARIOS DE COSTOS**

**Innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje
universitario de Contabilidad de Costos**

Categoría propuesta: Comunicación de experiencias docentes

Autores

Cr. Mariano Andrés Romero (Socio adherente)

Mgter. María Alejandra Torres

Córdoba, agosto de 2017

Innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario de Contabilidad de Costos

ÍNDICE

1. Resumen	2
2. Introducción	3
3. Concepto de competencia	3
4. Evaluación de competencias con casos	4
5. Planificando la práctica	5
6. Evaluaciones de resultados	5
7. Conclusiones	6
8. Bibliografía	7

Innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario de Contabilidad de Costos

Categoría propuesta: Comunicación de experiencias docentes

1. Resumen

La formación de grado universitaria en el campo de la Contabilidad de Costos tiene diversos objetivos. Los principales son: adquirir la habilidad para crear o adaptar diseños de sistemas de costeo útiles a las organizaciones de diferentes sectores económicos y sociales; elaborar informes de costos que permitan su utilización en el control, en la mejora de la eficiencia de la gestión y en la toma de decisiones de las Organizaciones. Estas competencias específicas, de comprensión del entorno, conocimiento de lógicas de análisis de diferentes casos posibles, y elaboración de juicios críticos propios para la toma de decisiones, no se suelen trabajar en las universidades. De esta forma, para el graduado en ciencias económicas y carreras afines, es un desafío adquirir el conocimiento propio del campo de la gestión de costos en el ejercicio profesional.

El modelo que se presenta tiene por objetivo generar y desarrollar condiciones de aprendizaje que faciliten y potencien la práctica y experimentación del alumno en situaciones simuladas mediadas por tecnologías y controladas por el docente. En ese contexto, y a los fines de promover un aprendizaje experiencial, se elaboró un diseño donde el estudiante experimenta éxitos y fracasos. Es así como el proceso de evaluación se centra en la valoración de las acciones y productos que realizan los estudiantes ante situaciones concretas, lo cual les permite retroalimentar su aprendizaje y validar el desarrollo de las competencias deseables

Con esta propuesta, se busca la incorporación de lógicas del trabajo con diversos casos, desde lo propuesto por Esteve, Adell & Gisbert (2013), cuando afirman que este enfoque educativo exige una práctica didáctica que facilite la participación activa de los estudiantes, el trabajo por proyectos y en actividades reales de la formación específica.

2. Introducción

Antes de comenzar a profundizar sobre los saberes necesarios para el desempeño del profesional en el campo de la gestión de costos, se debe analizar si hay que enfocarse en el desarrollo de contenidos de las diversas asignaturas que aborden la temática en la carrera de grado, o en las competencias necesarias que los profesionales necesitarán desarrollar para su ejercicio.

Claramente se ha evolucionado ante las demandas laborales, y se plantea la insuficiencia de la formación contenidista, por lo cual no resulta suficiente aprobar materias a los fines de lograr una certificación, sino que debe existir una directa vinculación entre el campo académico y el productivo/empresarial. Así, se deben relacionar los saberes con las necesidades de la sociedad, estableciendo una clara articulación entre contenidos teóricos y aspectos prácticos, lo que implica la definición de las competencias requeridas para llevar adelante la situación práctica profesional definida.

3. Concepto de competencia

A continuación, se incluye la conceptualización de competencia realizada por Tejada (1999), quien explica con claridad que es

Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave... Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado (Tejada, 1999, p. 27).

A partir del análisis de esta definición, se deduce que no solamente se necesitarán definir los contenidos necesarios para el desarrollo del profesional en el ámbito de la gestión de costos, sino también las competencias adicionales que se deberán favorecer.

Por este motivo, resulta conveniente establecer cuáles serán las competencias para desarrollar por el estudiante universitario, en su rol de futuro profesional. En esto cumple una característica relevante la institución formadora, por la visión estratégica que haya definido, y a partir de la cual se establecen competencias específicas por disciplina.

El modelo educativo que se presenta tiene por objeto realizar actividades de aprendizaje experienciales en la evaluación de proceso. Allí, el rol docente es brindar al alumno situaciones cercanas al ejercicio profesional futuro, combinado con diversos recursos áulicos.

4. Evaluación de competencias con casos

Tal como sugieren Mon & Cervera (2013), los cambios sociales, y su impacto en las organizaciones, exigen nuevas habilidades y desarrollo de competencias, así como sugieren nuevos escenarios y entornos de formación.

Litwin (2015) afirma que la evaluación es un tema central para que el docente pueda recapacitar respecto de su propuesta de enseñanza. Se critica así al exceso de atención a los instrumentos de evaluación.

En la presente propuesta se presenta un conjunto de instrumentos para evaluar desde un enfoque integrador de las competencias de los estudiantes. Estos instrumentos buscan evaluar la capacidad para integrar y aplicar los conocimientos, la capacidad para analizar y sintetizar, los comportamientos sociales, sus actitudes frente a las situaciones en las que actúa, es decir, su saber, su saber hacer y su saber ser como persona responsable y éticamente comprometida.

Gran parte de los instrumentos se basan en el método del caso. El mismo implica desarrollar las competencias para usar información como medio para comprender problemas.

Se presentan distintos aspectos en diversos encuentros, desde una lógica de proceso, de complejidad y dificultad creciente, al contar con más herramientas conceptuales para poder pensar y plantear las distintas situaciones.

Se propone que participen activamente en grupos, para pensar, experimentar y realizar investigaciones on line. Las preguntas buscan obtener explicaciones, ejemplos, comparaciones, datos para ser interpretados y principios que corresponde aplicar a situaciones nuevas. En este caso, la tarea del docente es explicar a los estudiantes cómo plantear la información, pero requiere de la participación activa del estudiante en el proceso, incluyendo la responsabilidad por el aprendizaje y la reflexión sobre los problemas.

El docente puede evaluar observando qué plantea cada estudiante, en qué medida se discute el caso, quiénes dominan la discusión, quiénes toman la iniciativa, así como otros elementos que pueda registrar durante el desarrollo del TP (Trabajo Práctico), o en forma inmediatamente posterior.

Con esta herramienta, es esencial la capacidad del docente para conducir la discusión, ayudando a los alumnos a realizar un análisis más agudo de los diversos problemas e inducirlos a esforzarse para obtener una comprensión más profunda. También son importantes la experiencia y la capacitación del docente en el uso de esta herramienta, así como el conocimiento en particular de cada uno de los alumnos, atendiendo especialmente a la función que asumen en cada grupo de trabajo.

El profesor debe orientar la discusión de modo que permanezca centrada en las cuestiones importantes, mientras los datos anecdóticos desaparecen. El método requiere habilidad para escuchar, tanto del docente como de los estudiantes entre sí. Se requiere alcanzar el nivel de análisis crítico donde el alumno pueda reconocer y apreciar las complejidades, de razonar a partir de los datos y de mantener el juicio en suspenso. Así, son esenciales el modo en que se interactúa, cómo el docente respeta las ideas de los estudiantes, y el esfuerzo que ellos deben realizar para trabajar en un marco de respeto por las opiniones y las formas de actuar distintas, de cada uno de ellos y también respecto del docente.

Hay que tener en concordancia las ideas importantes del caso y los principales temas establecidos en la asignatura. Todo buen caso genera la necesidad de saber más, de profundizar en la complejidad de la temática abordada.

En resumen, permite plantear situaciones complejas, resumidas, pero que permitan pensar con relación a distintos tipos de decisiones, su justificación, y los posibles impactos de cada una de ellas.

También presenta la idea de que no existen recetas mágicas, sino más bien, criterios que posiblemente sean muy distintos, de acuerdo con cada caso en particular.

Es fundamental tener bien claros cuáles son los temas y problemas principales, objetivos y decisiones posibles a ser adoptadas, consensuadas en cada grupo.

Esta última posibilidad, de trabajo grupal, es una ventaja importante, ya que permite adoptar distintos roles o posturas en relación a formas de trabajo, integrando grupos operativos de trabajo.

5. Planificando la práctica

El encuentro o TP se inicia con la planificación, entendiendo a la misma como relato de anticipación, que permite predecir prácticas, liberando al docente en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, y permeable a las condiciones de su producción. Es decir, la idea es poder imaginarse lo que puede llegar a suceder, sin formatos rígidos, pero que ya constituyen en sí mismos una planificación (Bombini, 2002).

Trabajando a partir de una narración, y luego de indicar cuestiones específicas para identificar el trabajo práctico, tales como las unidades del programa aplicables, los núcleos básicos de aplicación, el tipo de mediador tecnológico aplicable, con sus especificaciones, se trabaja en la planificación. La misma consta de diversos momentos: preparación, presentación, asistencia, encuadre de la actividad, desarrollo de la consigna, indicando los momentos del inicio, desarrollo y cierre de la consigna. Por último, se indican los resultados y comportamientos esperados de la consigna, junto a una rúbrica de evaluación (con sus diversos criterios indicados) y el entregable (el registro y documentación de la actividad). Se prepara de esta forma cada clase contextualizada con relación al momento particular de los temas que se están desarrollando, la conformación del grupo de estudiantes, el vínculo establecido entre el docente y los estudiantes, el rendimiento obtenido por éstos en las instancias anteriores o su participación en las mismas, y otros indicadores sobre su desempeño. De esta forma, y siguiendo a Bain (2007), algunas cuestiones que se pueden anticipar son las posibles dificultades en las consignas, y en relación a las mismas, cómo crear un entorno para probar, fallar, retroalimentarse, y volver a probar. La propuesta es invitar a los estudiantes a perseguir los objetivos indicados en la consigna, y prometerles ayuda para conseguirlos, dejándoles el control de su propia experiencia. Ante una consulta específica, se busca volver sobre los conceptos y que sean los propios estudiantes quienes puedan dar cuenta de la solución propuesta.

6. Evaluaciones de resultados

Una primera instancia de evaluación consiste en registrar algunos comentarios recibidos de los mismos estudiantes, o impresiones y percepciones propias, sobre el vínculo

establecido durante el encuentro. También se registra la participación de los estudiantes, el tipo de consultas que efectuaron, los ritmos del encuentro, si algunos estudiantes llegaron tarde o se retiran antes, cómo se sintió el docente y cómo se posicionó en esos momentos. La idea de este autoregistro, es introducir los ajustes necesarios al momento de planificar cada nuevo encuentro. La autocrítica es fundamental para esta actividad, tal como lo reconoce Bain (2007), es hacerse cargo de lo que hay de uno en esta práctica.

Así, lo importante es lo que se es y lo que se hace (más allá de lo que se dice). Ayudar a que un grupo de estudiantes se interese por este tipo de conocimiento, a que lo utilice de manera honesta. La actitud del profesor, el trato, la preparación, la sensibilidad, la dedicación, la escucha, la observación, la puntualidad, el ejemplo, son formas de enseñanza no menos explícitas que la palabra.

Siguiendo a Andreone y Lencisa (2010), la evaluación, como práctica compleja, es un proceso permanente. El mismo recorre todas las experiencias, tanto del docente como de los estudiantes. Estas prácticas evaluativas pueden constituirse en prácticas democráticas cuando el docente asume una actitud de revisión conjunta con los estudiantes de los resultados de la misma.

De hecho, hay dos condiciones que son dos fortalezas del método utilizado: el trabajo colaborativo y el espacio de devolución.

El aprendizaje en un grupo, en un ambiente colaborativo, busca que se dé la discusión entre los estudiantes al momento de explorar conceptos que quieren dilucidar o situaciones problemáticas que desean resolver. Se busca que la combinación de situaciones e interacciones sociales pueda contribuir hacia un aprendizaje personal y grupal (Lucero, 2013).

En relación con las devoluciones del profesor, se realizan en dos ocasiones: una general, al final del encuentro, donde se explica un caso general, y se responden preguntas. Luego, una devolución personalizada, con una rúbrica, por cada grupo. Como proponen Manzanares & Arreba (2014), en educación superior se debe incluir el desarrollo de la auto-reflexión del estudiante, sobre su aprendizaje. Un procedimiento adecuado para ello es la utilización de rúbricas, ya que éstas facilitan la concreción de los criterios de evaluación en las distintas competencias, y la gradación en su adquisición.

Respecto a la experiencia en un caso concreto, se pasó de un modelo tradicional de evaluación de la parte práctica en el año 2016 (primer cuatrimestre) con 24 % de reprobados y un promedio de 5,86 a este modelo, en el año 2017 (primer cuatrimestre), con sólo un 7 % de reprobados y un promedio de 7,38.

7. Conclusiones

Brindar a los estudiantes actividades de aprendizaje experienciales, permite a la formación de grado contar con un espacio especial para el desarrollo de determinadas competencias. Este dispositivo didáctico tecnológico genera un marco de referencia para abordar la mejora continua como resultado de la evaluación permanente de la calidad.

Algunas limitaciones o críticas a lo planteado se refieren a que un estudiante puede haber adquirido una competencia y por razones de contexto y de coyuntura, no haber tenido una buena performance; o en el marco de una producción colectiva, la calidad del resultado no garantiza la implicación ni el aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo (Meirieu, 2016).

Como alternativa, se propone complementar las evaluaciones realizadas, al evaluar el objetivo de adquisición y de progresión para cada participante del proceso, combinando varios indicadores.

Como propuesta adicional, y en busca de introducir nuevas experiencias, se espera llevar adelante en el próximo cuatrimestre técnicas de juegos de rol e interpretaciones teatrales.

Se pueden representar situaciones propias del ejercicio profesional, con lo cual se pueden incorporar experiencias tanto de los docentes, como de los mismos alumnos, muchos de los cuales ya están desarrollando alguna actividad laboral.

8. Bibliografía

1. Andreone, A. y Lencisa, S. (2010) Aproximación al concepto de evaluación. Fac. de Ciencias Económicas UNC. Córdoba, 2010.
2. Bain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores universitarios. PUV, 2ª edición.
3. Bombini, G (2002) Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. El guión conjetural. Mimeo.
4. Esteve, F., Adell, J., & Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. In II Congreso Internacional multidisciplinar de investigación educativa (CIMIE
5. Forestello, R.; Perona, E. y Quadro, M. (2010) El área de las Ciencias Económicas y su enseñanza. ¿Qué contenidos se enseñan y cómo se enseñan? I CONGRESO LATINOAMERICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UCC: Córdoba.
6. Litwin, E. (2015) El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Bs. As.: Paidós.
7. Lucero, M. M. (2013). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista iberoamericana de Educación*, 1-21.
8. Manzanares, M. C. S., & Arriba, A. B. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicológica*, 21(1), 28-35.
9. Meirieu, P. (2016) Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves. Bs. As.: Paidós.
10. Mon, F. E., & Cervera, M. G. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10(3).
11. Tejada Fernandez, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I, *Herramientas*, 56, 20-30.