

ACTIVIDADES EXTRA-AULA Y MOTIVACIÓN TRES EXPERIENCIAS EN EL ÁREA DE LA CONTABILIDAD¹

*José Luis Arquero Montaña
Sergio Manuel Jiménez Cardoso*

*Colaboradores: Pilar de Fuentes Ruiz
Constancio Zamora Ramírez*

RESUMEN

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, 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.

Nuestro 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.

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.

¹Este 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.

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. Este cambio de actitud debe facilitar el aprendizaje.

En nuestra licenciatura (Administración y Dirección de Empresas), el profesor debe 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 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 las que intervienen expertos 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 éste 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 objetivo 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), descripción de los elementos del estudio (tercer apartado), los resultados obtenidos (cuarto apartado) y las conclusiones (quinto apartado).

1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Según Roces (1995), los principales problemas de los alumnos con bajo rendimiento son: la 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. En el 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 ellas 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 con vistas 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, p. 366),

"Inability to see any need for a subject is the reason students mention most frequently 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 caso 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 asignaturas -tanto de contabilidad como distintas.

2. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS DE ESTUDIO

2.1. LA MATERIA

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

1º. 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. Junto 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.

2.2. LAS ACTIVIDADES

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

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 12 de mayo de 1996, estuvo constituido por cinco charlas.

El estudio de caso, se planteó como un estudio de un proceso de cambio del sistema de costos y de gestión en una empresa concreta.

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 y situación de la plantilla, así como sus principales necesidades de información, al nivel de factibilidad y en relación con la corporación matriz. A continuación, se buscó que los alumnos, sobre la base de 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.

2.3. EL TRABAJO DE CAMPO

En el primer año, se intentó medir el impacto del ciclo de conferencias en dos aspectos, motivación y actitudes de los alumnos y el rendimiento académico. La información sobre motivación se obtuvo por medio de un cuestionario (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, 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 que 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 *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 reacios 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 es mínimo especialmente en relación con las considerables ventajas que proporcionan al análisis correlacional el 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, ser 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.

2.4. 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.

3. RESULTADOS

Nuestros objetivos con la actividad fueron, por orden de importancia, modificar ivación 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.

3.1. 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 contenidos² o mejorar 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 con 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 asistían sólo por recibir un certificado o la visita a la planta, o por el interés intrínseco de la actividad. Desde el 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 para 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 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.

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.

3.2. 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. Éstas, 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:

"With the increasing interaction between accounting practitioners and academicians, each gain great awareness of the other. Accounting academicians need to be especially concerned with the views of accounting practitioners for several reasons. First, because academicians are preparing students to become practicing accountants, the views of practitioners should provide valuable insights into the types of skills and training needed to be successful in accounting practice and valuable feedback about the strengths and weaknesses of the current process for educating accountants."

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).

² Este resultado es coherente con lo expresado en Ausubel (1968, p. 369). Según este autor, "*motivational and attitudinal variables are not directly involved in the cognitive interactional process. They energize and expedite the process during learning by enhancing effort, attention, and immediate readiness for learning.*"

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

3.3. 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 funcionales³. 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:

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

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 multidisciplinar a los

³ Entre las recomendaciones del Comité Bedford para actualizar la formación, AAA (1986) y recogidas en Smith y Ursy (1986) se encuentra la de *"Establish high expectations for students; adjust curriculum to match professional skills, capacities, and knowledge needed"* (recomendación nº 5)

problemas⁴. A los enfoques multidisciplinares se les concede gran importancia en las teorías constructivistas del aprendizaje, ya que estas teorías predicen que cuantos más lazos establezcan entre los conocimientos previos del sujeto y los nuevos conocimientos, el aprendizaje significativo podrá ser el aprendizaje.

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

Para finalizar, verificamos si el aumento de interés suscitado era significativo. La tabla recoge los estadísticos de contraste (t-test), su nivel de significatividad, las medias y las medias 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%).

4. 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 ha merecido la pena la inversión de tiempo y era recomendable la asistencia. Con respecto a la utilidad, a pesar de que 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 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. Muy 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, alcanzándose 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, 1994).

BIBLIOGRAFÍA

- ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION.(1994). Special Issue. Accounting education News. November.
- ÁLVAREZ PÉREZ, L. Y SOLER VÁZQUEZ, E. (1993). El proyecto educativo. *Aula Abierta*, 62, pp 129-153.
- AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION (1986): Future Accounting Education: Preparation of the Accountant.

⁴ De igual forma, la recomendación nº 25 del Comité Bedford (Smith y Ursy, 1986) requiere que los docentes "Elaboren currícula on accounting practice and research and multidisciplinary research".

- 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 Edition). Pergamon.
- BRYAN, A. Y CRAMER, D. *Quantitative data analysis for Social Scientists*. Routledge 1990.
- CARVER, M.R. Y KING, T.E. Attitudes of accounting practitioners towards accounting faculty and accounting education. *Journal of Accounting Education, Vol. 4, No.1*, pp 31-43, 1986.
- 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*, 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.
- WITTRICK, M.C., (1986). Student's thought processes. En M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. MacMillan, pp 297-314.

ANEXO

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, pod observar que nos interesan sobre todo las cuestiones relativas a vuestra valoración general de la actividad, 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 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?

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

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, tª económica, matemáticas, derecho, org. de empresas...

TABLA 1.- ¿CONSIDERA QUE ASISTIR A LA ACTIVIDAD..?

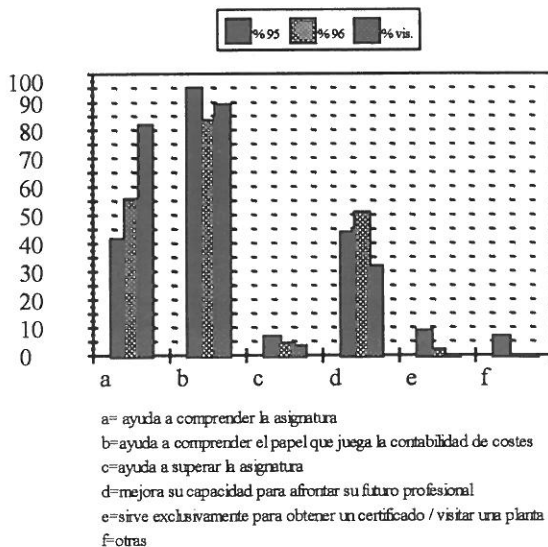


TABLA 2. - OPINIÓN DE LOS ASISTENTES

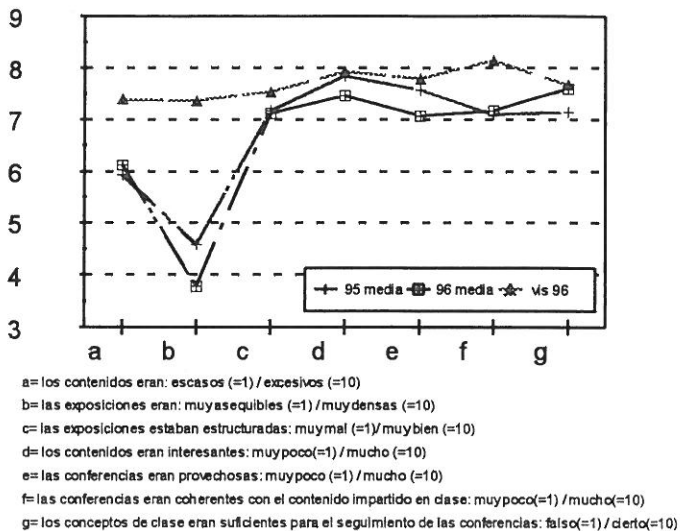
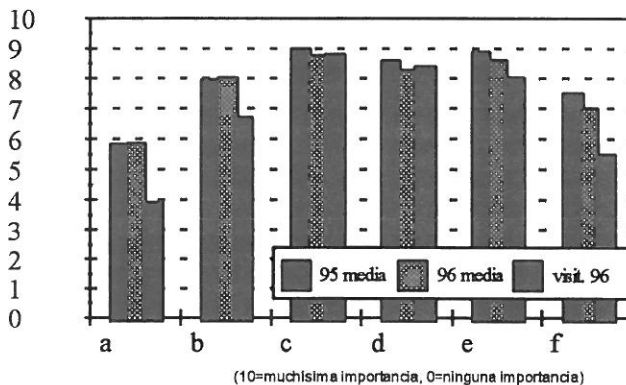


TABLA 3.- IMPORTANCIA DE LAS EXPECTATIVAS DE LOS ASISTENTES



- 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

TABLA 4.- SATISFACCIÓN DE LAS EXPECTATIVAS

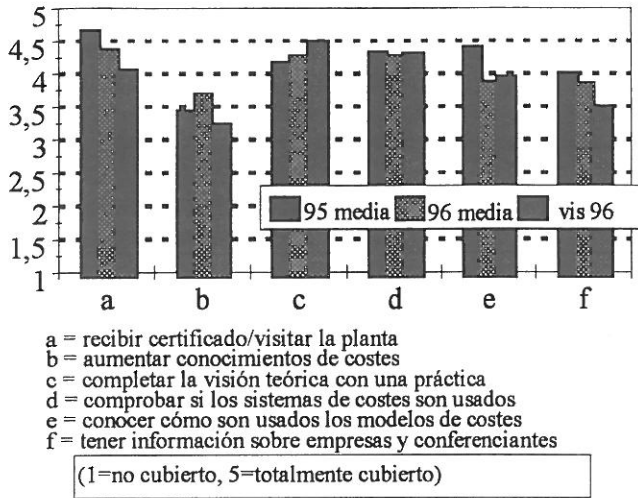


TABLA 5.- CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS INDIVIDUALES DE LOS ALUMNOS.
Índice de cumplimiento C, (entre 1 y 5)

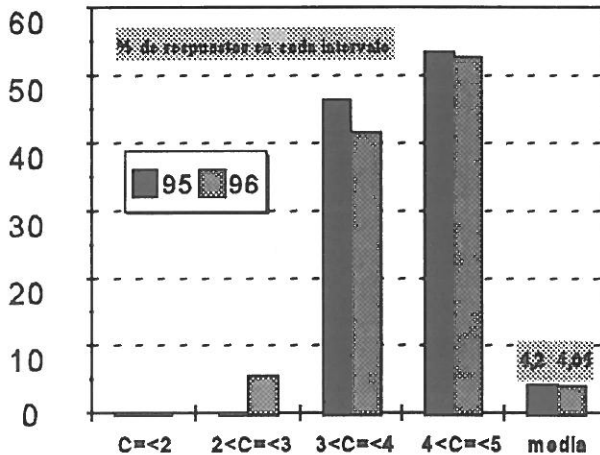
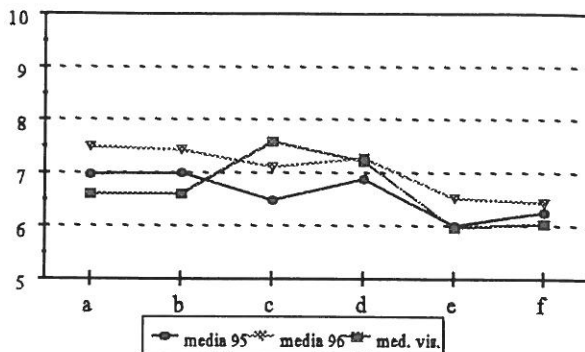


TABLA 6.- TRAS ASISTIR AL CICLO DE CONFERENCIAS..:



a = mi interés por la contabilidad de costes ha: disminuido mucho (=1) / aumentad mucho (=10)
 b = mi interés por la contabilidad ha: "
 c = mi valoración de otra asignatura ha: "
 d = mi valoración de la carrera ha: "
 e = mi valoración de los profesores de la asignatura ha: "
 f = mi valoración de los profesores del departamento ha: "

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, median		
Mi interés por la contabilidad de costes ha	7	6 a	7	7.4	7.7 a	7	6.6	4,4 a	6.
Mi interés por la contabilidad ha	7	5.8 a	7	7.3	7.6 a	7	6.6	4,3 a	
Mi valoración de otra asignatura ha	6.5	2.7 b	6	7.2	5.7 a	7	7.6	7,4 a	
Mi valoración de la carrera ha	6.9	5.7 a	7	7.5	8 a	7	7.2	6,3 a	
Mi valoración de los prof. de la asignatura ha	6	2.2 b	5.5	6.5	3.7 a	6	6	1,9 d	
Mi valoración de los prof. del dpto. ha	6.3	3.5 a	6	6.4	3.8 a	6	6.1	2,1 c	