

Maestría en Docencia Universitaria
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional del Litoral

La evaluación de los aprendizajes en el área de costos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral: la vinculación existente entre las teorías del proceso de enseñanza y aprendizaje con los enfoques de la evaluación

C.P.N. María Inés Ambrosini

Autora

Mg. Norberto Gabriel Demonte

Director

ÍNDICE

TEMA.....	1
AGRADECIMIENTOS	2
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN, PLANTEO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS.....	3
1.1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.2. JUSTIFICACIÓN	5
1.3. PLANTEO DEL PROBLEMA	6
1.4. OBJETIVOS.....	7
1.5. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA.....	7
1.5.1. Metodología.....	7
1.5.2. Técnicas.....	9
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	14
2.1. PLANTEO INICIAL: ENSEÑAR, APRENDER Y EVALUAR.....	15
2.1.1. Los paradigmas que subyacen	17
2.1.2. Teorías de enseñanza y aprendizaje	20
2.1.2.1 Teoría conductista.....	20
2.1.2.2. Teoría cognitivista y constructivista.....	23
2.2. LA EVALUACIÓN	27
2.2.1. Evolución y enfoques de evaluación	27
2.2.2. Tipos de evaluación.....	32
2.2.3. Atributos de la evaluación	35
CAPÍTULO 3: LA UNIDAD ACADÉMICA Y LAS ASIGNATURAS INVOLUCRADAS.....	40
3.1. LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS	41
3.2. EL PLAN DE ESTUDIOS Y LAS ASIGNATURAS OBJETO DE ANÁLISIS.....	43
3.2.1. La asignatura de Costos y Gestión	45
3.2.1.1. Objetivos de la asignatura.....	45
3.2.1.2. Regímenes de cursado, propuesta de enseñanza, condiciones de regularidad, régimen de promoción y sistema de evaluación	48
3.2.2. La asignatura de Contabilidad de Costos	51
3.2.2.1. Objetivos de la asignatura.....	51
3.2.2.2. Propuesta de enseñanza y organización metodológica, justificación del contenido y sistema de evaluación.....	53
3.3 IDENTIFICACIÓN DE ASPECTOS RELEVANTES.....	59
CAPÍTULO 4: INVESTIGACIÓN.....	61
4.1. RELEVAMIENTO DE INFORMACIÓN	62
4.1.1. Grupo entrevistado y aspectos del intercambio.....	62

4.1.1.1 La cátedra de Costos y Gestión	63
4.1.1.2. La cátedra de Contabilidad de Costos.....	71
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y CONCLUSIONES	77
5.2. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN.....	78
5.2.1. En relación a las teorías de enseñanza y aprendizaje.....	78
5.2.2. Identificación del enfoque y tipos de la evaluación.....	85
5.2.3. Identificación de los atributos de la evaluación	87
5.2.4 Otros datos que complementan el análisis.....	96
5.3. RECAPITULACIÓN DE LO INVESTIGADO	103
CAPÍTULO 6: REFLEXIONES FINALES.....	105
BIBLIOGRAFÍA.....	107
ANEXOS	113
ANEXO I: DOCENTES ENTREVISTADOS.....	114
ANEXO II : DETALLE ANALITICO DE LA INFORMACIÓN RELEVADA	120
ANEXO III : PROGRAMA DE LAS ASIGNATURAS	125

TEMA

La evaluación de los aprendizajes en el área de costos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral: la vinculación existente entre las teorías del proceso de enseñanza y aprendizaje con los enfoques de la evaluación.

AGRADECIMIENTOS

La docencia comenzó a formar parte de mi vida hace más de 30 años, y lo que en algún momento fue un espacio de trabajo, se convirtió en una pasión.

Con el correr de los años, y al tener la valiosa oportunidad de realizar una formación de posgrado, elegí esta Maestría con la clara intención de perfeccionar mi tarea. Debo reconocer que me enfrenté con un escenario desconocido en muchos aspectos, pero decididamente apasionante.

Transcurrió mucho tiempo, quizás más de lo que imaginaba, cuando emprendí este desafío y al llegar el final de este trabajo se torna inevitable realizar una mirada sobre el camino transitado y agradecer a todos los que, de un modo u otro, estuvieron presentes.

Fue indispensable el apoyo de docentes, autoridades y personal de gestión administrativa del equipo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral que lleva adelante esta Maestría, quienes desde sus lugares, apuntalaron este reto personal y estimularon a no bajar los brazos en oportunidades en las cuales se tornaba difícil seguir adelante.

También fue necesario el acompañamiento silencioso de mi familia, quienes cedieron generosamente su colaboración, plasmada en privaciones de vivencias y tiempos compartidos.

Finalmente, quiero agradecer a mi director de tesis, Mg. Norberto Gabriel Demonte por su invaluable ayuda y excelente predisposición desde el primer momento, dedicando su experiencia, conocimientos y esencialmente, su valioso tiempo.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN, PLANTEO DEL PROBLEMA Y

OBJETIVOS

1.1. INTRODUCCIÓN

Quisiera comenzar haciendo mención a dos simples experiencias.

La primera de ellas fue cuando conversaba con una alumna de la carrera de Contador Público Nacional que había rendido matemática financiera. Me manifestó que durante el examen no recordaba la fórmula a aplicar, pero sí sabía el significado que la misma encerraba, entonces procedió a deducirla siguiendo el camino inverso al habitual y pudo resolver el ejercicio perfectamente. Fue entonces cuando me pregunté si el docente, en el momento de evaluar a esa alumna, tenía herramientas para dimensionar el razonamiento que la misma había realizado. Más allá del cálculo correcto, tuvo la *capacidad de resolver* la situación aplicando los conocimientos adquiridos, de un modo no convencional.

La segunda tuvo lugar en una clase de gimnasia. Al terminar de hacer un ejercicio la profesora nos dijo que la postura física que habíamos adoptado era incorrecta, lo cual nos podía causar ciertos dolores lumbares en el futuro. Una compañera que estaba a mi lado comentó con muy buen criterio: “la corrección llegó tarde, nos tendría que haber corregido mientras hacíamos el ejercicio”. Frente a tal afirmación me pregunté si no cometemos el mismo error en el modo de evaluar a nuestros alumnos.

Estas vivencias, como tantas otras en las cuales pudimos participar, me permitieron descubrir que la evaluación encierra un alcance mucho más profundo que el habitualmente asignado, al tiempo de que quizás pocos aspectos estén tan descuidados como éste en nuestra práctica docente.

En consecuencia, es mi deseo que esta investigación constituya un aporte concreto que permita diagnosticar nuestro accionar y se conforme como punto de partida para diseñar mejoras futuras.

1.2. JUSTIFICACIÓN

Nos encontramos sumergidos en la denominada sociedad del conocimiento en la cual el mismo se ha convertido en un componente infaltable en las sociedades modernas y eje alrededor del cual giran las mismas. Ya no existen dudas que los saberes forman parte del patrimonio de las comunidades.

En la actividad docente que llevamos adelante en la actualidad, enfrentamos un reto superador a la formación profesional, ya que tan importante como la preparación académica es lograr que nuestros alumnos incorporen las capacidades y habilidades necesarias que le permitan adquirir criterios para interactuar y adaptarse a un medio vertiginosamente cambiante.

Más allá de aspirar a la transmisión de conocimientos estamos comprometidos en impartir una enseñanza que resulte útil para que nuestros futuros egresados sean capaces de dar respuestas a los requerimientos de la comunidad a la cual sirven.

No obstante, y a pesar de este escenario innovador que posiciona a la Universidad y a sus integrantes en un papel tan privilegiado como decisivo e irremplazable, frecuentemente continuamos evaluando los aprendizajes de modo tradicional, muchas veces anclados a nuestras propias experiencias como alumnos o copiando herencias ancestrales. Esta rutina nos envuelve y contiene, quizás inconscientemente y nos impide mirar alternativas más enriquecedoras en referencia al proceso que implica la evaluación de los aprendizajes.

Tal como lo expresa Celman (1998) “es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento, en especial para los profesores y para los alumnos, si es que se toman en consideración algunas cuestiones y se preservan y desarrollan otras” (p 36).

Otros aspectos que refuerzan el abordaje de esta temática son:

✓ El proceso de revisión curricular que la unidad académica está llevando adelante desde el año 2014. Debemos destacar que la construcción del curriculum debe contemplar tanto la

construcción del conocimiento como la posibilidad de su aplicación a una realidad edificada en constante cambio.

✓ El proceso de acreditación por parte de la CONEAU, al cual será sometida nuestra unidad académica.

✓ La Resolución 3400–E/2017 de fecha 8 de setiembre de 2017 del Ministerio de Educación referida a la acreditación de la carrera de Contador Público, que, si bien otorga autonomía a cada facultad para definir su perfil y diseño curricular, exige que cada asignatura cuente con un programa que contenga, entre otros aspectos, el sistema de evaluación. La conjunción del diseño curricular y del sistema de evaluación posibilita al docente construir y descubrir una óptima combinación de ambas.

Todos estos elementos conllevan de alguna manera a una invitación -en algunos casos ciertamente coercitiva- a mejorar lo ya existente. Y esta acción es coherente con nuestra propia práctica docente que nos incita a realizar una permanente mirada reflexiva de lo que hacemos, con una intencionalidad superadora.

En consecuencia, considero que puede resultar un aporte significativo llevar adelante un análisis del proceso de evaluación de los aprendizajes en el área de los costos con el propósito de identificar el modo en que lo llevamos adelante y, que, en caso de ser oportuno, constituya un diagnóstico movilizador de los cambios que sean necesarios, en pos de construir una mejora continua y dinámica en la forma de abordar la evaluación.

1.3. PLANTEO DEL PROBLEMA

La investigación consistirá en analizar el modo de evaluar los aprendizajes en el área de costos en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral para visibilizar las teorías y enfoques que respaldan dicha modalidad, para lo cual será necesario indagar las concepciones que poseen los profesores que integran dos cátedras vinculadas a dicha disciplina, en relación a lo que entienden por evaluar y vincular posteriormente esos resultados con las

teorías del proceso de enseñanza y aprendizaje y con los enfoques de la evaluación de los aprendizajes.

El espacio seleccionado para trabajar se circunscribe a dos materias de costos, específicas y correlativas entre sí, de la carrera de Contador Público Nacional: Costos y Gestión y Contabilidad de Costos y el tiempo se refiere al proceso de evaluación de los aprendizajes llevado a cabo en los años 2017 y 2018 en el ámbito definido.

1.4. OBJETIVOS

Principales

✓ Poner de manifiesto las concepciones que poseen los docentes del área de costos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral en relación con la evaluación de los aprendizajes.

✓ Identificar las teorías acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje subyacentes en las prácticas analizadas.

Específicos

✓ Descubrir los enfoques de la evaluación de los aprendizajes y tipos de evaluación que se identifican en ambas cátedras.

✓ Analizar el modo de evaluar en el espacio investigado que permita poner de manifiesto los atributos de la evaluación.

1.5. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

1.5.1. Metodología

El método de investigación conforma un procedimiento que contiene una secuencia o serie de pasos que el investigador recorre en la tarea de producir una contribución al conocimiento. Se genera un proceso en el cual el propio avance genera situaciones que abren nuevos interrogantes y retroalimentan al estudio en sí mismo.

El presente trabajo responde a una investigación de tipo *cualitativa* y *educativa*.

El primer aspecto por cuanto se dirige a los sentidos que los sujetos sociales (docentes) les otorgan a sus acciones, al tiempo que es el propio investigador quien, no solo examina las conductas, sino que las identifica y las interpreta. Siguiendo a Ruth Sautu:

en la investigación cualitativa los datos se producen a partir de unas pocas ideas y conceptos teóricos básicos, generales y sustantivos, apoyados en una consistente argumentación epistemológica, los cuales se van nutriendo a medida que la investigación avanza. El razonamiento inductivo está presente desde el inicio del proyecto, en el cual las observaciones de casos particulares, de instancias, o situaciones lleva a enunciar conceptos, ideas, o hipótesis que a su vez guían la subsecuente búsqueda de datos. (Sautu, 2003, p.67)

La investigación cualitativa es naturalmente inductiva y presenta enfoques no estructurados, lo que le permiten al investigador observar lo particular del fenómeno bajo análisis u objeto de estudio, indagar puntos de vista y significados a partir del testimonio de los propios protagonistas.

El segundo aspecto porque se aplica en el campo de la educación y plantea preguntas relacionadas con atributos y rasgos del proceso educativo con la finalidad de detectar situaciones y realizar un diagnóstico sobre las mismas.

Con relación a la perspectiva paradigmática es principalmente *interpretativo* en virtud de que se plantea conocer, comprender e interpretar una situación en la cual intervienen sujetos (docentes y alumnos), al tiempo que la cuantía de información no es representativa estadísticamente, sino solo para el campo sometido a estudio.

En cuanto al nivel de conocimiento se trata de una investigación *exploratoria y descriptiva*. Exploratoria por cuanto, si bien el estado del arte se encuentra avanzado, debemos examinar la

peculiaridad para el espacio y tiempo seleccionado. Descriptiva ya que permite identificar las variables representativas para su posterior medición y análisis.

La estrategia utilizada es *no experimental* en función de que se observa el comportamiento de las variables sin intervenir en las mismas, con la finalidad de arribar a conclusiones relacionadas con la situación problemática planteada. Otra característica que fundamenta este aspecto es que la población es cautiva, dada y conocida.

Las actividades a desarrollar para llevar adelante este proyecto se concentran en dos tipos de acciones:

✓ En primer lugar, realizar un recorrido acerca de las investigaciones relativas a la temática planteada que permitan construir un sólido marco teórico que sustente la siguiente etapa.

✓ En segundo término, efectuar una investigación de campo a través de entrevistas a los profesores integrantes de dos cátedras vinculadas a la disciplina de los costos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, las cuales permitan dar respuesta a los objetivos de la presente investigación y revisión de documentación pertinente.

Esta organización se fundamenta en que existe un paralelismo entre la formulación del marco teórico con la realidad sujeta a estudio, buscando contrastar los hechos con las teorías, que permitan obtener conclusiones.

El espacio seleccionado para trabajar se circunscribe a dos asignaturas correlativas de la disciplina de costos que se dictan en el tercer y cuarto año de la carrera de Contador Público Nacional.

Con relación al alcance temporal se propone una dimensión transversal en virtud de que se procederá al análisis de la información relativa a los años 2017 y 2018.

1.5.2. Técnicas

Las técnicas conforman un conjunto de herramientas que auxilian al investigador en la aplicación de los métodos seleccionados.

En función de la estrategia metodológica seleccionada y descrita en el punto anterior las técnicas utilizadas fueron:

- ✓ las entrevistas no estructuradas, ya que las mismas se corresponden con las investigaciones cualitativas.
- ✓ La revisión de fuentes documentales o estadísticas

Entrevistas

Para Denzin y Lincoln (2005) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p 643).

Para Alles (2003) la entrevista “es un diálogo que se sostiene con un propósito definido y no por la mera satisfacción de conversar” (p 18).

El entrevistado y el entrevistador cumplen un papel definido y establecen pautas de comunicación dentro de un marco de tiempo y del tema a tratar.

En función de la estructura interna y de los objetivos del investigador, básicamente las entrevistas pueden ser:

- ✓ Entrevistas *estructuradas o planificadas*: el investigador planifica y redacta las preguntas de tipo cerrado en las cuales el entrevistado afirma o niega lo que se le consulta, pero sin realizar comentarios u observaciones. A todos los entrevistados se les formulan las mismas preguntas y en el mismo orden, generando un estímulo idéntico para todos. Presentan como ventaja la objetividad de los datos recogidos, pero su estructura fija conlleva a la falta de libre expresión del entrevistado, así como a la ausencia de preguntas complementarias por parte del entrevistador
- ✓ Entrevistas *semiestructuradas o semilibres*: el investigador elabora un guion, pero con preguntas abiertas. El entrevistado puede expresarse y matizar sus respuestas, a partir de las

cuales se pueden enlazar otros temas no previstos inicialmente. De este modo el entrevistador debe tener la suficiente experticia como para introducir en las respuestas del informante los temas de interés que enriquecen su investigación.

✓ Entrevistas *no estructuradas, abiertas o en profundidad*: asumen la forma de conversación, con preguntas abiertas y sin un orden preestablecido en donde las preguntas y respuestas “fluyen” durante el encuentro. Dado que se construye a medida que el entrevistado responde no suelen tener un guion, sino que contienen una cierta improvisación en función del curso que asume la conversación. Los análisis de las impresiones son tan importantes como los datos recogidos. Exige por parte del entrevistador un gran conocimiento del tema.

La tabla 1 muestra una comparación de las formas y contenidos de las preguntas para los diferentes tipos de entrevistas.

Tabla 1

Forma y contenido de las preguntas según el tipo de entrevista

Tipo de entrevista / Aspecto	Estructurada	Semi - Estructurada	No Estructurada
Forma de las preguntas	Preestablecido	No preestablecido	No preestablecido
Contenido de las preguntas	Preestablecido	Preestablecido	No preestablecido

Fuente: elaboración propia

Reiterando lo dicho para este trabajo de investigación se han seleccionado las entrevistas no estructuradas y entendidas como que:

✓ Son provocadas por el entrevistador, no son conversaciones ocasionales, sino solicitadas expresamente.

- ✓ Están dirigidas a sujetos relacionados con la investigación, los entrevistados no son casuales sino elegidos.
- ✓ Tienen una finalidad de tipo cognoscitivo, busca un aporte al conocimiento.
- ✓ Están guiadas por el entrevistador, a pesar de la libertad que se genera en el diálogo, los roles se encuentran definidos y equilibrados.
- ✓ Se construyen sobre esquemas flexibles que garanticen la autonomía de las respuestas.
- ✓ No se busca obtener “datos” sobre las personas, sino comprender sus pensamientos y motivaciones.
- ✓ El interés del investigador se basa en comprender los hechos a partir de la interpretación de los relatos de los sujetos entrevistados.

Las entrevistas no estructuradas pueden transformarse en un arte difícil porque se debe lograr un relato fluido por parte del entrevistado, en el que se vayan manifestando sus pensamientos, significados, sentimientos y emociones del modo más natural posible. Estas características son dificultosas de alcanzar cuando media desconocimiento entre el entrevistado y el investigador, aspecto ajeno en esta investigación.

La selección de la entrevista no estructurada se considera apropiada para esta investigación ya que ofrece posibilidad de indagar el punto de vista y de obtener, a partir del propio relato de los protagonistas, el testimonio que permita establecer un intercambio y relación permanente entre el marco teórico y los datos recogidos, para dar cumplimiento a los objetivos planteados.

La revisión de fuentes documentales

Se realizó un relevamiento de información en relación al cursado y a los resultados de los exámenes de las asignaturas de Costos y Gestión y de Contabilidad de Costos, para el período bajo análisis, buscando establecer relaciones entre distintas variables.

El trabajo realizado persiguió como meta principal completar, con algunos datos objetivos, las apreciaciones de los docentes.

También se analizaron los instrumentos utilizados para evaluar tales como modelos de los trabajos prácticos, de los controles de aprovechamiento, de los exámenes finales y del material disponible en el entorno virtual, con el propósito de identificar las principales características y atributos de los mismos.

CAPÍTULO 2
MARCO TEÓRICO

2.1. PLANTEO INICIAL: ENSEÑAR, APRENDER Y EVALUAR

La evaluación de los aprendizajes en el campo de la educación se ha transformado en un tema apasionante, que demanda nuevas propuestas y exige respuestas. La abundante literatura y el material analizado revalidan la importancia de la temática.

Del mismo modo que en la práctica docente convergen tres elementos indispensables –docente, alumno y conocimiento- a punto tal que no podemos pensar dicha práctica con la ausencia de uno de ellos, también se produce una terna indisoluble entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Sin embargo, el reconocimiento de este último trío no parece estar tan arraigado en nuestro quehacer docente como el primero.

La *enseñanza*, el *aprendizaje* y la *evaluación* son *procesos* que claramente se encuentran entrañablemente relacionados entre sí, razón por la cual en el diseño de una buena práctica docente no podemos pensar alguno de ellos sin extender la mirada sobre los otros.

En este sentido, Zanabria (2014) manifiesta: “enseñar, aprender y evaluar conforman vértices de un triángulo que se encuentra presente en el momento que el docente diseña su clase” (p 9). Celman (como se citó en Zanabria 2014) expresa que en forma consciente o inconsciente cuando se piensa en la forma de abordar un determinado tema con los alumnos, se está pensando e involucrando distintos aprendizajes que pueden ser objeto de evaluación.

La mejora de los exámenes comienza mucho antes cuando me pregunto; “¿Qué enseño? ¿Por qué enseño eso y no otras cosas? ¿De qué modo enseño? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos? ¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo? ¿Qué sentido tiene ese aprendizaje? ¿Qué otras cosas dejan de aprender? ¿Por qué? (Celman, 1998, p.40)

El concepto de aprendizaje se encuentra presente en la construcción de cada clase, y las formas de evaluar ese aprendizaje debe ser coherente con el modo de enseñar y de aprender.

Bajo el convencimiento entonces, que no podemos concebir al proceso de enseñanza y aprendizaje separado de la evaluación, intentaremos encontrar una correspondencia entre la postura, paradigma, posición y/o concepción que sustenta el proceso de enseñanza y aprendizaje con el modo, enfoque y/o sentido que se le otorga a la evaluación.

Esta idea se ve reforzada al efectuar una mirada cronológica especialmente a partir del siglo XX que nos permite identificar un acompañamiento entre el sentido que se lo otorga al proceso de enseñanza y aprendizaje con el consecuente modo de evaluar.

Enseñar y aprender son actividades cuya existencia se remonta a los mismos inicios de nuestra civilización, conformando acciones que, con distintos matices, siempre estuvieron presentes: los medios de supervivencia, la caza y la pesca, el resguardo de los depredadores, el uso de las herramientas, las tradiciones orales, los ritos religiosos, la transmisión oral y escrita de saberes y conocimientos, son ejemplificadoras de cómo el enseñar y el aprender acompañan a la naturaleza humana.

Según expresa Wittrock (1989) bajo el cuestionamiento de:

¿qué debe haber en una actividad para que la llamemos “enseñanza” ?, una respuesta posible es que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito.

(Wittrock,1989, p. 151)

Por su parte, el término *evaluar*, se remonta etimológicamente al francés *évaluer*, y significa valorar, establecer, apreciar, emitir juicio, calcular la importancia, medir, determinar el mérito, en función de criterios definidos previamente. Para algunos, es un concepto que surge vinculado a la educación Para otros, sin embargo, también data de los mismos comienzos de la

sociedad la cual siempre ha buscado dar juicios de valor a las acciones y actitudes de sus integrantes.

Consideramos que la cultura de la evaluación, no se limita a la “escuela”, sino que trasciende hacia actividades sociales y su aplicación excede al campo educativo. Se encuentra presente en artes, salud, entidades lucrativas, asociaciones sin fines de lucro, organizaciones gubernamentales, no gubernamentales, empresas de servicios en general, entre otras.

Más allá de la data de su existencia como actividad, la evaluación, se constituyó como campo teórico de estudio recién a mediados del Siglo XX cuando se comenzó a controlar la calidad y eficiencia del campo educativo, en forma concomitante a la necesidad de rendir cuentas, por parte del sector, de los proyectos y programas educativos llevados adelante.

Realizadas estas aclaraciones, en el desarrollo de este trabajo nos vamos a concentrar solamente en lo pertinente al campo educativo y superior, agregando que en nuestro ámbito universitario la complejidad es aún mayor que en otros espacios, por cuanto formamos sujetos con competencias profesionales, con el grado de compromiso que ello encierra.

2.1.1. Los paradigmas que subyacen

Sautu (2005) define paradigma como “la orientación general de una disciplina, el modo de orientarse y mirar aquello que la propia disciplina ha definido como su contenido temático sustantivo” (p 43).

La identificación de dos paradigmas *positivismo o paradigma cuantitativo* y *fenomenologismo o paradigma cualitativo* nos abren las puertas para hacer una primera distinción, detrás de la cual podremos ir alineando posturas. Debemos tener presente que los cambios de paradigmas, en todos los órdenes, no se producen bruscamente, sino que requieren de períodos y procesos de adaptación. Incluso es habitual observar la convivencia (temporal o no) de los mismos.

El *positivismo o paradigma cuantitativo* sostiene que el conocimiento auténtico y verdadero es el conocimiento científico, basado en el método de su mismo nombre. Se reconoce como un

conjunto de pasos que respetan un orden y permiten descubrir nuevos conocimientos. Se apoya en lo empírico y las mediciones, oponiéndose a las nociones previas. Carr y Kemmis (como se citó en Colás Bravo M.P.; Buendía Eisman L., 2012) expresan que el conocimiento válido solo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia.

Reconoce su origen a inicios del siglo XIX y se extendió por Europa a partir de mediados del mismo siglo, considerada como la corriente intelectual más importante del pensamiento occidental desde mediados de dicha centuria. Sus principales representantes: Auguste Comte, Saint-Simon y John Stuart Mill. El surgimiento de este pensamiento se encuentra emparentado con el empirismo reinante en los Siglos XVI y XVII.

Este paradigma sostiene que:

el punto de partida del científico es la realidad, que mediante la investigación le permite llegar a la ciencia. El científico observa, descubre, explica y predice aquello que lo lleva a un conocimiento sistemático de la realidad. Los fenómenos, los hechos y los sujetos, son rigurosamente examinados o medidos en términos de cantidad, intensidad y frecuencia. La realidad se considera estática. Se pretende objetividad en el investigador. Las situaciones “extrañas” que afectan la observación y la objetividad del investigador, se controlan y se evitan (Alvarez-Gayou, 2007, p.2).

El *fenomenologismo* o *paradigma cualitativo* se apoya en la observación y el análisis de la información en ámbitos naturales para explorar los fenómenos, comprender los problemas y responder las preguntas. Presenta un proceso inductivo en lugar de un resultado deductivo ya que a diferencia de comenzar con la hipótesis, teorías o nociones precisas que probar, este tipo de investigación comienza con observaciones preliminares y finaliza con una teoría

fundamentada. Intenta aproximarse a la realidad y comprenderla, a través del empleo de datos no cuantitativos.

Podríamos decir que el positivismo se comporta bajo una estructura ordenada y secuencial dejando de lado excepciones o rarezas, mientras que el fenomenologismo procede de modo más desestructurado por cuanto presenta mayor amplitud en cuanto a todo lo que se puede presentar durante la investigación.

La tabla 2 muestra comparativamente algunos aspectos de ambos paradigmas.

Tabla 2

Aspectos del Paradigma cuantitativo y paradigma cualitativo

Aspecto	Paradigma cuantitativo	Paradigma cualitativo
Respecto a la realidad	Hay una realidad que debe ser estudiada	La realidad nunca podrá aprehenderse, solo aproximarse a ella
Respecto al punto de vista del individuo	Pocas veces pueden acercarse al individuo porque se apoyan en deducciones	Pueden acercarse al actor a través de la entrevista y la observación
Respecto a las limitaciones de la vida diaria	Estudian gran cantidad de casos seleccionados al azar, lo que conduce a una abstracción del mundo cotidiano y raras veces lo analizan directamente	Se enfrentan a limitaciones de la vida diaria

Aspecto	Paradigma cuantitativo	Paradigma cualitativo
Respecto al método	Deductivo	Inductivo

Fuente: elaboración propia

Presentados estos paradigmas veremos las influencias que ejercen y los lazos que se tejen en relación con las teorías de enseñanza y aprendizaje.

2.1.2. Teorías de enseñanza y aprendizaje

Las teorías relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje se construyen a partir del concepto que se le otorga al *aprendizaje*, del *rol que asume el docente* y del *espacio que se le otorga al alumno* y en este sentido identificamos tres grandes enfoques: conductista, cognitivo y constructivista.

Detrás del *positivismo* o paradigma cuantitativo se alinean las teorías *conductistas* que relacionan el aprendizaje con modificaciones en la conducta del sujeto que aprende, o dicho, en otros términos, si no hay cambio de conducta manifiesta es porque no hubo aprendizaje.

2.1.2.1 Teoría conductista

Si bien el conductismo como teoría de aprendizaje puede remitirse hasta la época de Aristóteles, sus principales ideas se presentan a finales del siglo XIX, y tienen su apogeo a comienzos del siglo XX. Encontramos a John B. Watson, Iván P Pavlov, Burrhus F. Skinner entre sus más destacados exponentes. Los dos primeros se identifican con el condicionamiento simple (asociar conductas entre sí), mientras que Skinner lo hace con el condicionamiento operante o instrumental (identificar la asociación existente entre lo que hacemos y lo que notamos como consecuencia de nuestras acciones) Al decir del propio Watson en su célebre frase:

dame una centena de niños sanos, bien formados, para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger- medico, abogado, artista, hombre de negocios e incluso mendigo o ladrón- prescindiendo de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocaciones y raza de sus antepasados. (Watson, 1930, p.104)

G.Sacristan, P.Gómez (2002) afirma: “Si bien existen diferencias entre las narrativas de estos autores, coinciden en entender el aprendizaje como un proceso mecánico de estímulo respuesta provocado por condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna” (p.36).

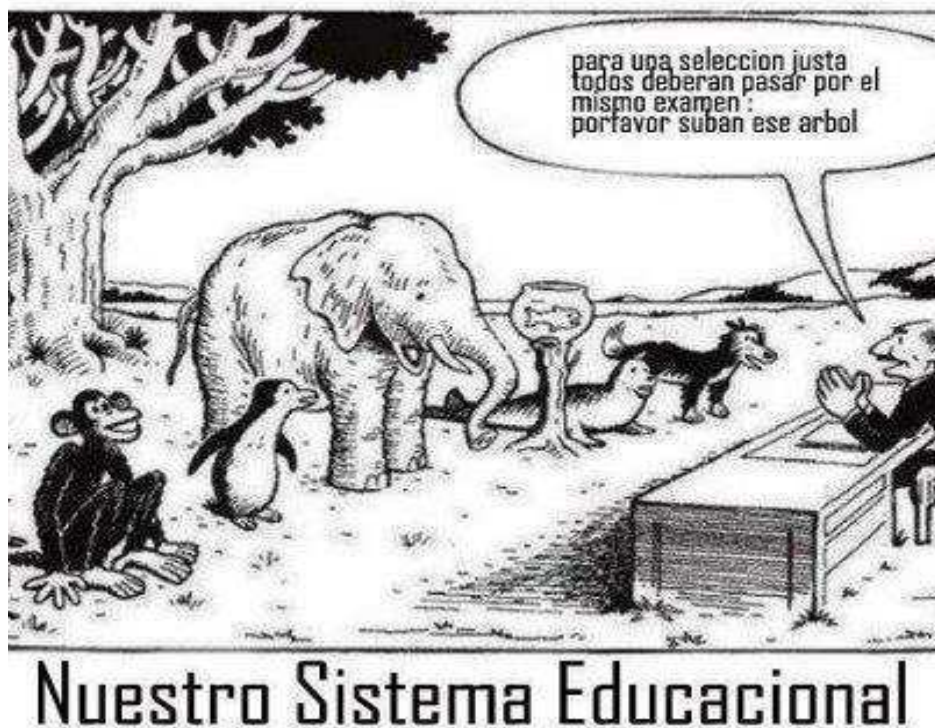
Frecuentemente se menciona que esta teoría ve a la mente como una caja negra, realizando observaciones cuantitativas en inputs y outputs, pero desatendiendo el proceso que ocurre dentro de la mente.

El sujeto que “desea aprender” se transforma en un sujeto pasivo que recibe información, ignorando la posibilidad de generar una relación con conocimientos previos o ya existentes en él. Esta concepción del aprendizaje que sabe a desactualizada en nuestros tiempos sigue siendo empleada en ejemplos tan simples como memorizar tablas de multiplicar, capitales de provincias, normativas y articulados y una lista innumerable de casos que se encuentran vigentes en nuestras aulas.

El aprendizaje es entendido como *adquisición de respuesta*. Respuesta que se espera del estudiante, el cual cumple un papel paciente de receptor de información y en la cual el docente experimenta una sensación de justicia al impartir a todos los mismos materiales y las mismas oportunidades.

Al respecto considero muy representativo el conocido ejemplo de la copa del árbol que se comparte en la Imagen 1.

Imagen 1



Fuente: recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=ZN650UJqi0>

El aprendizaje queda reducido a un conjunto de respuestas “esperadas” que se transforma en un conjunto de información relacionadas con las preguntas efectuadas, pero que no conllevan a ningún proceso pensante dentro del sujeto. Identificamos un conjunto de información que ingresa en el sujeto y un conjunto de información que emite el sujeto, pero falta reconocer la existencia de un “proceso” entre ambas acciones.

En conclusión, esta teoría responde a considerar que existe aprendizaje cuando se observan cambios de conducta en el alumno o sujeto que aprende, de modo tal que, si no hay cambio de conducta, no hubo aprendizaje. Debe quedar claro que estos cambios de conducta deben ser manifiestos, externos, observables y no internos. El rol del docente domina claramente la información que se brinda, así como las respuestas que se esperan, mientras que los alumnos asumen un papel manifiestamente pasivo. El aprendizaje es entendido simplemente como adquisición de respuestas.

2.1.2.2. Teoría cognitivista y constructivista

Detrás del *fenomelogismo* se colocan las teorías *cognitivista* y *constructivista* que difieren radicalmente respecto del conductismo. Ambas presentan matices diferentes, sin embargo, coinciden en la intención de explicar la construcción del conocimiento desde el interior del sujeto.

Una y otra manifiestan y comparten la idea que el conocimiento se construye desde el interior del sujeto y con participación de este, otorgando al docente un rol importante pero no supremo. Destacan el aspecto de que la educación *debe* estar centrada en el alumno, expresión que compartimos plenamente y consideramos que encierra un contenido sumamente valioso y no necesariamente incorporado en nuestro quehacer docente

La teoría *cognitivista* explica el aprendizaje con procesos internos del alumno y que pueden o no tener una manifestación externa o visible, otorgando al mismo una mayor participación en el proceso de captar conocimientos induciendo al docente a favorecer dicha situación. El aprendizaje se interpreta como *adquisición de conocimiento* y domina el escenario entre la década del '50 y '60. Son procesos que se construyen entre lo existente y adicionando lo nuevo. Se incorpora la cualidad de *comprensión en* el aprendizaje

La teoría *constructivista* interpreta que el aprendizaje se construye dentro del sujeto, y que, si bien el alumno adquiere conocimientos, lo hace sobre la experiencia previa que posee. Así el docente y el alumno son partes del proceso, pero sin hegemonías y el aprendizaje es entendido como *construcción de significados*. Se manifiestan en los años '70 y '80.

Esta teoría además considera que para que sea posible o factible o viable esta integración entre lo existente y lo nuevo, es necesario suministrar una estructura adecuada que lo permita. Confluyen entonces la activa participación de quien aprende junto a la necesidad de presentar una información organizada por parte del docente. El alumno incorpora nuevos conocimientos

comparando, integrando, cuestionando los anteriores, de modo tal que luego del proceso seguramente se ha enriquecido por tener más y/o mejor información y conocimientos.

Los procesos centrales del aprendizaje consisten en la organización y comprensión de la información recibida, en consecuencia, el aprendizaje no es una copia fiel del material recibido sino fruto de la interpretación de los mismos.

Según expresa Temporetti:

en la adquisición del conocimiento no todo proviene de la experiencia del aprendizaje y de la enseñanza, hay, además, una organización interna inherente a todo ser humano que desempeña un papel decisivo. Para que se produzca la adquisición de conocimiento es necesario que se despliegue un movimiento interior por parte de los alumnos; para que los alumnos asuman el protagonismo y la voluntad de saber, de conocer. Ese protagonismo tiene sentido en la relación con el profesor que lo habilita. (Temporetti, 2009, p. 8)

Entre sus principales exponentes citamos Joseph D. Novak, Jerome Bruner, David Ausubel, Jean Piaget, Lev Vygotsky entre otros. Piaget y Ausubel restan importancia al contenido curricular y al bagaje cultural, mientras que por el contrario Bruner y Vygotsky resaltan el valor e influencia del medio, del entorno y del contexto, así como del contenido.

Novak sostiene que construir significados conlleva a pensar y a integrar los conocimientos nuevos con los que existentes, a partir del conocimiento organizado.

Bruner por su parte se enfocó en proponer cambios en la enseñanza de modo de desterrar métodos mecanicistas y memorísticos, desestigmatizar al docente y dar paso a los alumnos como sujetos activos del proceso. El docente debe motivar al estudiante y no anularlo, debe movilizarlo y suministrarle la información organizada adecuadamente.

Ausubel consideraba que el aprendizaje significativo se conforma de la información previa más la nueva que se incorpora, y de ese modo permite generar un nuevo conocimiento. Se internalizan los saberes con experiencias, habilidades, destrezas previas, de modo tal que se genera algo nuevo.

El aprendizaje significativo reúne dos cualidades importantes para este pensador: la no arbitrariedad y la sustantividad. La primera hace referencia al modo en el cual se relaciona lo existente (que actúa de matriz de base) y lo nuevo (que completa y mejora esa misma matriz) y la segunda a que lo incorporado en la estructura cognitiva es la esencia y sustancia del nuevo conocimiento y no las palabras o instrumentos usados para incorporarlo. Su frase: “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio enunciaría éste: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, Averígüese esto y enséñele consecuentemente”. Posiblemente en nuestra práctica docente tengamos poco en cuenta esta frase tan elocuente.

Retomando la afirmación realizada al principio en cuanto a que, las teorías relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje se construyen a partir del concepto que se le otorga al aprendizaje y al lugar que se le asigna a docentes y alumnos, se presenta la Tabla 3 con las principales características, similitudes y diferencias.

Tabla 3

Teorías de enseñanza y aprendizaje

Aspecto	Conductistas	Cognitivistas	Constructivistas
Concepto que se le otorga al aprendizaje	-Aprendizaje repetitivo -Aprendizaje como adquisición de respuestas -Aprendizaje que no se relaciona con experiencias previas	-Aprendizaje como adquisición de conocimientos -Consideran los procesos internos	-Aprendizaje como construcción de significados -El conocimiento se construye teniendo en

Aspecto	Conductistas	Cognitivistas	Constructivistas
	-Aprendizaje en manos del profesor		cuenta los saberes anteriores -Aprendizaje construido y compartido
Rol que asume el docente	-Organiza los materiales y las respuestas esperadas como válidas -Actitud de dominio -Modelo centrado en el docente	-Transmisor de conocimientos -Centrada en el currículo	-Ayuda en el proceso de construir conocimientos
Espacio que se le otorga al alumno	-El alumno es receptor pasivo de la información -No hay integración con conocimientos previos	-Los conocimientos son descubiertos por el alumno -Pero no tiene control sobre el proceso de aprendizaje	-Busca construir significados con la información que recibe -Asume papel autónomo -Tiene en sus manos el control del aprendizaje -Modelo centrado en el alumno

Fuente: elaboración propia

Arribado a este punto considero que la enseñanza y aprendizaje debe ser entendida sin lugar a dudas como un *proceso*, que contemple al alumno como parte no solo necesaria sino fundamentalmente activa de ese proceso, en el cual el docente debe respetar la individualidad del estudiante, reconocer la existencia de saberes previos y orientarlo adecuadamente para que las incorporaciones de nuevos conocimientos se interrelacionen con los ya existentes, optimizando así las capacidades.

2.2. LA EVALUACIÓN

Al inicio de este trabajo presentamos una breve conceptualización de la evaluación: el termino *evaluar*, se remonta etimológicamente al francés *evaluar*, y significa valorar, establecer, apreciar, emitir juicio, calcular la importancia, medir, determinar el mérito, en función de criterios definidos previamente.

Sin embargo, debemos reconocer que en el ámbito educativo no existe consenso en relación al significado que se le otorga ya que cada uno de nosotros le concede una acepción propia.

Esta realidad nos empuja a indagar su evolución, enfoques, tipos y atributos de la evaluación.

2.2.1. Evolución y enfoques de evaluación

La evaluación en el campo educativo como tal forma parte de la agenda de estudio y de investigación recién a mediados del Siglo XX como consecuencia de su propio fracaso y falta de respuestas concretas al sistema.

Hasta ese momento la evaluación mantiene un significado casi ancestral, poco cuestionado o debatido, vinculado con la medición y la verificación, considerado como un acto en el cual es suficiente encontrar respuestas esperadas que han sido previa y unilateralmente definidas por el docente. Presenta un sesgo claramente cuantitativo.

Teniendo en cuenta ese momento, identificamos dos periodos, trazando un antes y un después en lo que se refiere al sentido que se le otorga a la evaluación, conformando así enfoque *cuantitativo* y *cualitativo* de la misma.

Hasta mediados del siglo XX y en concordancia con la presencia del conductismo, evaluar se identifica con medir respondiendo al paradigma positivista de la época. Flores Ochoa (2004) afirma:

en esta perspectiva conductista, definido el programa institucional, evaluar no es diferente a enseñar, pues suprimida la subjetividad aleatoria y sesgada del maestro en los objetivos específicos, su función

se reduce a verificar el programa, a constituirse en un controlador que refuerza la conducta esperada y autoriza el paso siguiente a la nueva conducta o aprendizaje previsto, y así sucesivamente. (Flores Ochoa, 2004. p 40).

Por su parte Celman (1999) expresa: “esta etapa es considerada como una concepción tecnicista de la evaluación que la concibe fundamentalmente como una intervención metodológica e instrumental, tendiente a constatar, medir, verificar los resultados alcanzados en función de standard previamente fijados” (p 17).

Estamos en presencia de un enfoque *cuantitativo* de la evaluación, haciendo referencia a formas tradicionales, en el cual subyace un fondo o criterio “matemático”, donde es el propio docente quien dice *lo que* se tiene que saber y *cómo* se lo tiene que saber.

Marcipar Katz y Luciani, (2017) al referirse a este tipo de evaluación instalada como una práctica común dicen: “que asocia evaluación a examen y se reduce a uno o varios exámenes para decidir sobre la promoción o acreditación de una asignatura” (p 193). En esta concepción de evaluación los estudiantes no reciben feedback de su trabajo y los docentes no analizan en profundidad los resultados logrados ni obtienen conclusiones de los mismos que les permitan introducir mejoras y gestionar una superadora apropiación de los conocimientos.

Bajo este enfoque la evaluación es entendida como instrumento de *medición*, buscando otorgarle valor a algo, pero: ¿cómo podremos medir algo que no tiene dimensiones, como lo es el aprendizaje?

También es entendida como herramienta de control, buscando que el resultado encontrado sea el esperado, pero: ¿qué control y cuál es el resultado esperado?. Si bien podemos reconocer que esto es parcialmente viable para algunas disciplinas, como las exactas, aun en estos casos si se controla solo el resultado sin indagar por qué no fue correcto, tampoco se apoya al alumno en el proceso de aprender.

A partir de los '60 se pone de manifiesto la necesidad de evaluar procesos y no sólo resultados, alineados con el cambio del paradigma

En cuanto a la forma de evaluar surge el enfoque *cualitativo* que contiene formas *no* tradicionales, relativizando la cuantificación para observar la comprensión, posicionando al docente en una perspectiva más abierta y permitiendo - en la medida de lo posible - que sea el propio sujeto el que pone límites a los saberes a incorporar. No debemos conformarnos con recoger información sobre los resultados del proceso educativo emitiendo una mera clasificación, sino que *debemos observar para tomar decisiones* que mejoren el accionar.

Estos sistemas, conocidos como innovadores o *no* tradicionales de evaluación, introducen una triple concepción de la evaluación: evaluación *para* el aprendizaje, evaluación *como* aprendizaje y evaluación *de los* aprendizajes. El primer concepto define a la evaluación como un proceso que brinda a los profesores información sobre los conocimientos que poseen los estudiantes, de modo tal que ésta pueda ser utilizada como input en la planificación del desempeño docente.

El segundo concepto hace alusión a la evaluación como un proceso que proporciona a los estudiantes herramientas para que realicen una mirada crítica sobre sus logros y falencias de sus aprendizajes.

Finalmente, el tercer concepto se refiere a la evaluación como un proceso que brinda a los docentes elementos para apreciar los resultados alcanzados por los estudiantes de acuerdo con parámetros establecidos previamente.

En relación a esta tendencia Álvarez Méndez (2001) expresa “debe entenderse la evaluación como actividad crítica del aprendizaje, en la que se asume que la evaluación *es* aprendizaje, ya que por ella adquirimos conocimiento” (p12).

Bajo esta perspectiva es importante hasta dónde llegó el alumno, pero también el *camino* que recorrió al hacerlo. Los procesos evaluativos se hallan integrados con la enseñanza generando una retroalimentación continua

En la Tabla 4 se ofrece un cuadro descriptivo de los enfoques mencionados.

Tabla 4

Enfoques de la evaluación

Aspecto	Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
Modo de evaluar	Tradicional	No tradicional
Modo de trabajar	Se trabaja matemáticamente	No se trabaja matemáticamente
Comprensión	Desinterés en el modo de comprensión	Interesa el modo de comprensión y el descubrimiento
Instrumentos	Pruebas de elección múltiple, exámenes parciales y finales	Proyectos, debates, construcciones de los propios estudiantes
Juicio evaluativo	Puntaje objetivo	Basado en la observación y juicio profesional
Ubicación del profesor	Cerrada	Abierta
Límites del conocimiento	Los pone el profesor	Los pone el alumno
Espacio del alumno	Neutraliza al sujeto	Incorpora al sujeto

Aspecto	Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
Reconocimiento del alumno	Tiende a generalizar	Respeto la individualidad a la luz de los aprendizajes.
Medición	La nota es cuantificable	El aprendizaje no es cuantificable

Fuente: elaboración propia

Concluyendo este apartado, podemos expresar que previo a la década del '60 se relaciona al concepto de evaluación con una impronta positivista, un enfoque conductista, una clara medición de resultados. En cambio, a partir de mediados del siglo XX estamos en presencia de un enfoque cognitivo y constructivista apoyados en un paradigma cualitativo, orientado a la medición de procesos.

Reflexionando podemos decir que la evaluación debe ser entendida como un proceso y no un suceso, siempre será un medio y no un fin. Esta es la diferencia radical entre los dos enfoques: mientras la mirada cuantitativa asemeja el aprendizaje a una “foto” sin contemplar lo que ocurrió antes ni después; el enfoque cualitativo realiza una “película” que observa y contiene todo un proceso.

Compartimos plenamente la definición que hoy nos expresan, las tendencias vigentes en relación al sentido y significado de la evaluación:

si bien el concepto de evaluación es polisémico, es decir que se concibe de diferentes formas, en términos generales la evaluación de los aprendizajes de los alumnos hace referencia a un proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes o un ambiente educativo, reciben la atención de quien evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones,

generando un espacio de reflexión que permite obtener conocimiento de la situación con el fin fundamental de asegurar el progreso formativo de cuantos participan en el proceso educativo. Por lo tanto, el proceso de evaluación implica recolectar información para conocer lo que se pretende evaluar, reflexionar sobre el conocimiento obtenido con el fin de tomar decisiones oportunas y comunicar los hallazgos obtenidos favoreciendo la retroalimentación de todos los que participan. (Zanabria, 2014).

Lo dicho identifica claramente las etapas necesarias del proceso: recolectar información, deliberar para tomar decisiones y compartir resultados. Esto encierra seguramente la necesidad de introducir cambios en relación al modo de evaluar y debemos considerar que habitualmente existe cierta resistencia frente a los mismos.

Esas novaciones involucran indudablemente a los docentes y a los alumnos, invitando a aquellos a abandonar el papel hegemónico que suelen asumir y comprometiendo a los estudiantes a cambiar el facilismo y la pasividad, por el protagonismo.

2.2.2. Tipos de evaluación

Descubrimos también distintos tipos de evaluación. Celman (1998) dice: “no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen” (p 43).

De la bibliografía referida a este tema encontramos diversas expresiones que tipifican a la evaluación. Identificamos dos grandes prototipos que presentan sus características y diferencias muy bien delimitadas: la evaluación *sumativa* y la evaluación *formativa*, y dentro de los cuales luego se alinean los restantes.

Cuando hablamos de la *evaluación sumativa*, como su propio nombre lo indica, busca la verificación de un resultado, sumando y/o promediando. Espera al final, cuando habitualmente ya se ha perdido la oportunidad de interceder, de mediar, de reparar, de interactuar, de intervenir. No indaga qué ocurre antes ni después del proceso de enseñanza y aprendizaje, desconociendo la fortaleza de dichas acciones. Responde a las teorías conductistas y al enfoque cuantitativo descripto anteriormente.

Por otra parte, la *evaluación formativa*, refiere a aquella que acompaña al alumno en todo el *proceso* de enseñanza y no espera al final para hacer una valoración. Se integra a la enseñanza y realiza una retroalimentación permanente que permite ir haciendo los ajustes necesarios a tiempo, aspirando a descubrir el proceso cognitivo que realiza el alumno. Los errores detectados no son causa de sanciones, sino que por el contrario ayudan a comprender y mejorar el proceso que realiza el alumno. Así, si aseguramos el aprendizaje, será más fácil garantizar una satisfactoria evaluación. Responde a las teorías cognitivistas y constructivistas de la mano del enfoque cualitativo.

Dentro de la *evaluación sumativa* encontramos a la *evaluación por objetivos* que concibe el aprendizaje como mecánico. Se definen objetivos y se establece cómo se deben lograr, a partir de conductas y comportamientos observables, donde la observación externa es la única posible. Claros ejemplos, tales como enumerar, clasificar, memorizar, caracterizan a este modo de ver a la evaluación. Debemos ser cuidadosos y reflexionar críticamente ya que las sumas de conductas puntuales no pueden demostrar si el sujeto aprendió realmente.

También encontramos a la *evaluación por competencias*, la cual busca dar respuesta a la eliminación de fronteras que se produce fundamentalmente con la creación de comunidades integradas por distintos países (como por ejemplo la Comunidad Económica Europea) en la cual es imprescindible validar los títulos de las cuantiosas universidades de sus miembros, pero al mismo tiempo es imposible realizar la comparación de todos y cada uno de los planes de

estudio. En consecuencia, se evalúan aptitudes, idoneidades y competencias. Se relaciona con el saber y el saber-hacer. Si carece de esta última cualidad, la evaluación por competencias asume las características de la evaluación sumativa.

La evaluación por rúbricas, consiste en construir una matriz de doble entrada que combina conocimientos, objetivos y saberes con puntuaciones o calificaciones. Al igual que la anterior, si carece de una mirada cualitativa de dichos aspectos, comparte los principios de la evaluación sumativa

Dentro del grupo de la evaluación *formativa*, hallamos a la *evaluación auténtica* que es aquella que se construye pensando en situaciones lo más cercanas a la realidad posibles, que contemplen la propia complejidad que se presenta en la vida real. En consecuencia, por más simple que sea el caso, seguramente contenga una riqueza innata que no se encuentra presente en los casos contruidos hipotéticamente. Será necesario que los alumnos se comprometan en la ejecución de tareas que efectivamente correspondan a la vida real. Encontramos aquí, por ejemplo, los Proyectos de Extensión y las Practicas de Educación Experiencial, en los cuales los procesos de aprendizajes son sumamente interesantes. Nos empujan a pensar también en una forma de evaluar fuera del aula.

La *evaluación alternativa* en cambio implica una observación directa sobre el trabajo de los alumnos y las habilidades que desarrollan. Pero a diferencia de la anterior, la situación no es real, sino pautada o construida por el docente.

La evaluación *por comprensión* busca lograr que los estudiantes adquieran elementos que les permitan resolver problemas de su cotidianidad, a partir de la comprensión de las situaciones.

La *evaluación educativa* refiere a una concepción de proceso continuo, en el que van juntos el enseñar y aprender. No hablamos de enseñanza - aprendizaje, sino de enseñanza “y” aprendizaje. Es necesario reunir e interpretar información para la toma de *decisiones* al diseñar el sistema de la transmisión de conocimientos y saberes, para lograr que los mismos, cierta y

eficazmente, sean transferidos. Contempla la participación de los sujetos (docentes y alumnos), no como espectadores sino como partícipes, donde se busca comprender para luego aprender, prestando especial atención al modo en el cual se asimilan los conocimientos.

Reafirmando lo dicho en el inicio de este apartado, y sin dejar de reconocer la identidad propia que asume cada tipo de evaluación, la autora considera que la diferencia sustancial se encuentra entre la evaluación sumativa y formativa. Luego, respetando el espíritu de ambas, se alinean las demás.

2.2.3. Atributos de la evaluación

Para finalizar con las caracterizaciones de la evaluación hablaremos ahora de los atributos de la misma.

Comenzaremos por la *coherencia*, entendida como la relación lógica entre dos cosas o entre las partes o elementos de algo de modo que no se produce contradicción ni oposición entre ellas. Nos preguntarnos entonces: ¿qué tipo de coherencia debemos buscar como docentes en el tema que nos ocupa? El proceso de enseñanza persigue como objetivo lograr el aprendizaje y la evaluación debe ser sobre *esos* aprendizajes. En consecuencia, es indispensable que podamos establecer esa conexión munida de honestidad y transparencia. ¿Dónde podemos apreciar esto concretamente? Evaluando lo que fue enseñado, impulsado, transmitido al alumno y no otra cosa.

Otro aspecto a considerar es la *pertinencia*, es necesario que las propuestas de enseñanza y evaluación sean adecuadas al campo disciplinar. El alumno se encuentra en un proceso de construcción del conocimiento, lo está incorporando, por lo tanto, debe existir un vínculo o relación entre los propósitos que reconocemos formalmente al realizar la definición de los objetivos y el propio campo.

Si pensamos en la *validez*, podemos decir que en términos generales son las propiedades que tienen las cosas cuando son aceptadas por una determinada comunidad. En este aspecto, en

educación buscamos, conocer si la forma que definimos para evaluar nos permite medir lo que queremos. ¿Nos habilita realmente para valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que intentamos realizar?, ¿en qué grado esos procesos que llevamos adelante contribuyen o garantizan un buen resultado o producto final?

se dice que un instrumento de evaluación es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él” y agrega “la validez de un instrumento no puede ser determinada de manera absoluta, sino siempre en relación con su adecuación a los propósitos y situación específica de su aplicación. (Camilloni, 1998, p.76)

Para saber si un instrumento es realmente válido es necesario conocer los criterios que han participado en su construcción y administración.

No se debe decir, simplemente, que una medición es *válida* o que no lo es, porque la validez de las evaluaciones educativas se encuentra impregnada con un tinte de relatividad, fundamentalmente porque el sujeto a evaluar es único.

La *confiabilidad* tiene directa relación con las competencias que se quieren evaluar, las que deben estar en concordancia con los niveles de exigencia establecidos en la asignatura, la que a su vez corresponde al nivel más específico de concreción del curriculum.

Por su parte y en lo que respecta a la confiabilidad de los instrumentos de evaluación, compartimos la siguiente expresión:

se dice que un instrumento de evaluación es confiable cuando une exactitud en la medición y sensibilidad para la apreciación de la presencia y las diferencias de magnitud de los rasgos que mide. Para que los resultados obtenidos mediante la administración de un instrumento de evaluación puedan ser considerados dignos de confianza, deben ser estables, permaneciendo semejantes en todas las

ocasiones en que se administre ese instrumento u otro similar.

(Camilloni, 1998, p.14)

Y al referirse a este requisito también señala la importancia de que la evaluación debe ser independiente de la persona que evalúa.

Podemos sostener que ambos atributos (validez y confiabilidad) de los instrumentos de la evaluación nunca son absolutos, sino relativos al contexto y al sujeto.

También podemos analizar la *viabilidad*, la cual refiere a que algo tiene probabilidades de llevarse a cabo o de concretarse gracias a sus circunstancias o características. En este aspecto miramos si espacial y temporalmente podemos llevar adelante el proceso de evaluación. ¿Es realmente factible y posible?

Por su parte, decimos que algo es representativo cuando nos permite, a pesar de ser una muestra, medir o evaluar la totalidad. ¿Existe, entonces, *representatividad* en nuestro proceso de evaluación? Llevar a cabo esta cualidad presupone un profundo conocimiento de la materia por parte del docente, identificando núcleos y nudos centrales que son indispensables a evaluar. Claro está que el sistema del “bolillero”, al cual personalmente considero una herramienta impregnada de negatividad, representa la antítesis de este rasgo substancial.

Por último, abordamos la *participación del sujeto*. Estamos claramente frente a una práctica social donde se relacionan los docentes con los alumnos y el conocimiento, no podemos pensar nuestra actividad fuera de esta concepción. Pero debemos proponernos desde nuestro lugar concentrarnos más en lo que aprenden los alumnos y no tanto en lo que nosotros enseñamos. Dicho en otros términos abandonar posiciones hegemónicas y discursivas para prestar mayor atención a lo que se va construyendo y en el modo en el cual se lo va haciendo, porque en definitiva nuestra misión es lograr la transmisión de esos saberes y debemos esforzarnos para que eso se logre.

Finalizando este capítulo considero que la función educativa de nuestras instituciones necesita tener la capacidad y libertad suficiente para implementar procesos que garanticen la transmisión de los conocimientos en forma adecuada, respetando a los sujetos que participan y logrando que la comunidad reciba las respuestas esperadas.

La evaluación es parte de esa función educativa y debe ser entendida y comprendida en esos términos: como parte de un proceso y no como apéndice o acto final.

La evaluación sumativa es desdichadamente muy usada y a menudo ni siquiera somos conscientes que la usamos y de sus negativas consecuencias. Así, tomamos parciales con el convencimiento que de ese modo los contenidos se van incorporando paso a paso. Pero luego promediamos la nota de los parciales para que el alumno promocione la asignatura. ¿Es lógico que, si sus notas fueron alternativamente, poco suficientes y muy suficientes, obtenga un promedio de ambas? ¿Qué pasó con la *incorporación de los saberes* del parcial en el cual obtuvo una calificación poco satisfactoria?, ¿y cómo es posible que pueda sumar conocimientos más complejos sobre otros que no existen o que no se encuentran afianzados ?.

Adherimos a la fortaleza del enfoque cualitativo de la evaluación en el cual subyacen las teorías cognitivistas y constructivistas. Tal como expresamos reconocen la existencia de procesos internos que suceden dentro de los sujetos. Este aspecto encierra un sesgo que no debemos considerar una obviedad: reconocer al sujeto como parte del proceso evaluativo. Si nos parece un desafío imposible incorporar a los propios alumnos en el proceso, implica que no entendemos lo que es la evaluación.

Compartimos las características de la evaluación formativa, con todo lo que encierra en su esencia y en consecuencia consideramos indispensable la presencia de los atributos mencionados, ya que todos ellos no hacen más que reforzar las cualidades de una evaluación responsable.

También es importante destacar que no es suficiente recoger información, sino que como en todos los ámbitos, lo trascendente consiste en analizarla y tomar decisiones que construyan alternativas superadoras.

Nuestros alumnos deben lograr habilidad para pensar, pero críticamente, no igual que el profesor y esto debe complementarse con la acción de comunicar sus pensamientos, razonamientos y conclusiones. Lo sustancial es lo que el alumno aprende, y no tanto lo que el profesor dice.

Reformularíamos entonces lo que debemos entender por evaluar, otorgándole el sentido de acompañar al alumno durante el proceso en el cual el docente intenta enseñar y el alumno desea aprender, interviniendo en *tiempo real* en la medida que sea necesario, aspirando a lograr la incorporación de los conocimientos, comprometiendo a ambos actores en una tarea conjunta.

Expresa Mateo (2000): “el conocimiento es importante en la medida que es aprendido y no enseñado” (p 2).

CAPÍTULO 3

LA UNIDAD ACADÉMICA

Y LAS ASIGNATURAS INVOLUCRADAS

En este apartado se realiza en primer lugar un breve recorrido de las diferentes etapas que atravesó la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, desde su creación hasta la actualidad. En segundo lugar, se transcriben aspectos pertinentes al tema de esta investigación contenidos en el actual perfil del Contador Público Nacional y en los respectivos programas de las cátedras analizadas. Finalmente se destacan algunas conclusiones identificadas en dichos documentos.

3.1. LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral tal como la conocemos hoy inicia su actividad a mediados del siglo XX y secuencialmente su historia marca diversos períodos.

A fines del año 1951 se crea el “Curso de Contador Público y Perito Partidor” que inicia formalmente sus actividades en abril de 1952.

A mediados de 1961 se cambia su denominación por “Curso de Contadores de Santa Fe”.

En las dos etapas mencionadas las asignaturas se encontraban agrupadas por áreas de disciplinas. El alumnado y los docentes no recibían más que un detalle taxativo de materias presentado en una duración de tres o cuatro años, con inclusión de idiomas y algún trabajo práctico.

En setiembre de 1968 pasa a denominarse “Escuela de Ciencias de la Administración” y en noviembre del mismo año “Facultad de Ciencias de la Administración”. Se presenta mayor grado de información: las materias están distribuidas por años y no por áreas, existe una diferenciación de contenidos teóricos y prácticos, así como la duración horaria y extensión (cuatrimestral o anual) de cada asignatura.

En el año 1973 se impone un plan de cinco años, uno más que el anterior, aspirando y proponiendo una incipiente combinación integradora de elementos.

Dos años más tarde, en 1975, recibe el nombre e Facultad de Ciencias Económicas.

Acompañan a estas dos últimas fases el comienzo de una concepción de proceso de enseñanza y aprendizaje como una estructura más compleja, entrelazando sujetos. La Facultad de Ciencias Económicas no es ajena a este giro y a la identidad que van tomando las definiciones.

En los años 1997 y 2001 se amplía la oferta de las carreras de grado de una (Contador Público Nacional) a tres (Contador Público Nacional, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía), respondiendo a la demanda de saberes y conocimientos más específicos que impone la sociedad.

En el año 1982 hay un nuevo plan estudios. Aunque no va acompañado de transformaciones en el nombre de la institución, responde a una etapa singular del país, que se encuentra en los umbrales del regreso a la añorada democracia.

En el año 2006, a partir de la Resolución HCS 128/2006 se establece el ciclo de Formación Básica Común que se comparte en las tres carreras de grado, y el ciclo de Formación Especializada pertinente a cada una de dichas carreras.

En el año 2014 comenzaron acciones dirigidas a una revisión curricular y de programas que se encuentra en tránsito con actividades planificadas (por el momento) hasta el año 2018. El resultado de las encuestas demuestra que existe consenso en la necesidad de llevar adelante este proceso, adecuando el perfil profesional de las carreras a las demandas del mercado laboral, buscando brindar soluciones a las falencias detectadas en los planes de estudio y fundamentalmente incorporando prácticas profesionales, entre otros.

En la actualidad la Facultad de Ciencias Económicas cuenta con dos carreras de Pregrado con modalidad a distancia (Técnico en Administración y Gestión Pública y Técnico en Auditoría y Control Gubernamental), las tres carreras de grado antedichas con modalidad presencial, ocho carreras de Posgrado con modalidad presencial (Doctorado en Administración Pública, Maestría en Administración Pública, Maestría en Administración de Empresas, Maestría en Administración y Finanzas, Especialización en Tributación, Especialización en Sindicatura

Concursal, Especialización en Costos y Gestión Empresarial y Especialización en Contabilidad y Auditoría para PyMEs), y una carrera de Posgrado con modalidad a distancia (Especialización en Dirección y Gestión de Organizaciones Públicas)

El perfil del Contador Público Nacional de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL se define:

como un profesional de la organización formado en las disciplinas básicas y aplicadas de las Ciencias Económicas, contables y administrativas, capaz de conciliar las exigencias de la racionalidad instrumental (expresada en las normativas que reglan la actividad contable a través de leyes, resoluciones y de las establecidas por las instituciones profesionales) con las necesidades de las organizaciones, y sus propios criterios, mediante una educación universitaria sólida, amplia, flexible y ética que le otorgue soportes teóricos y procedimentales a su desempeño.

Los aspectos que abarca tal formación teórica y aplicada se refieren a la organización, procesamiento y control de la información contable y administrativa para terceros y hacia el interior de las organizaciones públicas y privadas para la toma de decisiones, la resolución de problemas y la optimización de sus procesos, para emitir juicios fundados, documentar, dar fe pública en relación a cuestiones contables y las referidas a los costos y la rentabilidad de las organizaciones y asistir en su conducción y gerenciamiento en contextos globales y particulares con mentalidad estratégica.

3.2. EL PLAN DE ESTUDIOS Y LAS ASIGNATURAS OBJETO DE ANÁLISIS

El plan de estudios de la carrera de Contador Público Nacional de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral presenta la composición que se expone a continuación y las asignaturas vinculadas actualmente con la disciplina de costos son tres: Costos y Gestión (perteneciente al Ciclo de Formación Básica), Contabilidad de Costos y

Seminario de Integración de Sistemas de Información (ambas pertenecientes al Ciclo de Formación Especializada de Contador Público Nacional), situadas en tercer, cuarto y quinto año respectivamente.

Primer Año	Segundo Año	Tercer Año	Cuarto Año	Quinto Año
Matemática Básica	Microeconomía	Macroeconomía	Teoría y Técnica	Auditoría
Administración General	Informática	Conducción de las Organizaciones	Impositiva I	Comercio Exterior
Instituciones de Derecho I	Organización de Sistemas Contables	Derecho del Trabajo e Instituciones de la Seguridad Social	Estados Contables I	Concursos y Quiebras
Contabilidad Básica	Derecho II	Seguridad Social	Comercialización	Administración Financiera
Introducción a la Economía	Estadística	Costos y Gestión	Contabilidad de Costos	Financiera
Análisis Matemático	Introducción a las Ciencias Sociales	Valuación Contable	Finanzas Públicas	Estados Contables II
Idioma Extranjero I	Idioma Extranjero II	Sociedades	Economía Argentina	Teoría y Técnica Impositiva II
		Administración Pública	Matemática	Seminario de Integración de Sistemas de Información
		Inglés Técnico	Financiera	

Para obtener el título de grado, además de aprobar las treinta y cuatro materias mencionadas, deberán promocionar cuatro asignaturas optativas.

Entre las tres asignaturas destacadas, existe una estrecha vinculación de contenidos y un claro avance en la complejidad en la cual se van desarrollando los mismos. No obstante, solamente dos forman parte de esta investigación: Costos y Gestión y Contabilidad de Costos.

La decisión de no incluir al Seminario de Integración de Sistemas de Información se fundamenta en que el mismo presenta una modalidad de evaluación análoga a un trabajo o

proyecto final que se diferencia radicalmente del modo utilizado por Costos y Gestión y Contabilidad de Costos.

A continuación, se transcriben y analizan aspectos de las respectivas resoluciones que aprueban las asignaturas incluidas en este trabajo, referidos al régimen y modalidad de cursado, propuesta de enseñanza, objetivos generales y sistema de evaluación y promoción que ofrecen.

3.2.1. La asignatura de Costos y Gestión

3.2.1.1. Objetivos de la asignatura

Los objetivos de una materia universitaria deben considerarse en el marco de los objetivos generales de la Universidad como instrumento de la sociedad en la formación de los alumnos. El rol que deberá cumplir la misma en contextos donde se producen cambios profundos y veloces, es lograr actitudes éticas, abiertas a nuevos planteos, críticas, para dar respuestas adecuadas y comprometidas en mejorar el medio regional y nacional, y así poder ser protagonistas activos en los procesos de transformación.

Del mismo modo, y bajo los mismos lineamientos, las carreras en las que se inserta esta asignatura, deberán lograr que los Contadores Públicos y Licenciados en Administración egresen de la universidad orientados por la ética en su práctica profesional, habiendo adquirido independencia intelectual para aplicar criterios propios en su actuación, habiendo sido formados con un pensamiento estratégico para actuar con innovación y creatividad en el marco de las organizaciones.

A pesar de su ubicación en el ciclo profesional de las dos carreras, Costos y Gestión mantiene su integridad común a las mismas, ya que sus contenidos son una base necesaria para la formación específica de ambos profesionales.

La doctrina especializada de mayor actualidad y los profesionales que actúan en el ámbito de la economía de producción refieren a la demanda de los entes, empresas y organizaciones hacia

los asesores y consultores. La tradicional denominación de costos ha dado paso a referencias más amplias como son la gestión y la generación de resultados.

Gestión remite a la extensión del campo profesional incluyendo áreas y temáticas que superan la limitada expresión de costo, transformando la idea de simple determinación y análisis en un verdadero proceso administrativo de gerencia, manejo y toma de decisiones.

Al hablar de generación de resultados podemos entender mejor que el costo es solo el componente negativo en términos matemáticos de una ecuación económica de producción que sólo puede abordarse en forma integral incluyendo el análisis de los ingresos que constituyen los componentes positivos de dicha ecuación.

Los conceptos costo, ingreso, generación de resultados, son de naturaleza esencialmente económica, encontrándose insertos dentro de las cuestiones que atiende la “economía de la producción”. Nuestra temática se vincula con la producción, concebida como “actividad económica que tiene por objeto aumentar la capacidad de los bienes para satisfacer necesidades”, al abordar el problema de la vinculación racional del consumo de los recursos para el desarrollo de los procesos productivos, con los bienes o servicios que de ellos surgen y que luego son ofrecidos a la sociedad para la satisfacción de sus necesidades.

Uno de los ejes del estudio debe centrarse en la comprensión de los fenómenos que se presentan a raíz del funcionamiento del encadenamiento productivo que se pone en marcha con la activación de una empresa hacia la consecución de sus diversos objetivos. A estos fines debe considerarse al concepto de “proceso productivo” en su sentido más amplio incluyendo al ámbito industrial, a los sectores primarios y terciarios de la economía, y a todos los aspectos operativos de cada ente (incluyendo las etapas de adquisición, comercialización, administración y financiamiento). Ese entendimiento permitirá detectar las causas que originaron las acciones determinantes de los consumos de recursos económicos, como así

también los modos más apropiados para atribuirlos a las Unidades Relevantes definidas como objetos de análisis.

Otro de los ejes a considerar, es la elaboración de Información para la Toma de Decisiones, que integre el Sistema de Decisiones de la Organización, entendiendo a este último como el uso, entre otros, de aquellos productos informativos para elaborar decisiones de todo tipo: Estratégicas, Tácticas, Operativas, de Gestión y de Control.

Debe proveerse los conocimientos necesarios que permitan intervenir en la planificación, captación, procesamiento y emisión de la información vinculada a la generación de los resultados de cada Unidad Económica.

En este marco y en concordancia con los perfiles del Contador Público Nacional y del Licenciado en Administración se pretende, en términos generales, que los alumnos logren:

- ✓ Valorar la importancia de los sistemas de información en general y de gestión de la generación de resultados en particular.
- ✓ Comprender las estructuras conceptuales básicas referidas a la problemática de la generación de resultados, identificando los principios subyacentes en toda determinación de ingresos y costos.
- ✓ Diferenciar la Contabilidad de Gestión de la Contabilidad Patrimonial. Comprender los distintos objetivos de ambos tipos de Contabilidad y conocer los procedimientos empleados en una y otra para alcanzarlos.
- ✓ Conocer los conceptos y modelos técnicos empleados por la Contabilidad de Gestión en su calidad de herramienta para la adopción de decisiones internas de la organización.
- ✓ Interpretar la información orientada a la toma de decisiones.
- ✓ Analizar la información sobre la gestión con el fin de asesorar a los niveles de decisión gerencial y los sectores operativos involucrados.

✓ Integrar y articular los aprendizajes teóricos y prácticos con otras áreas del conocimiento

En el cumplimiento de tales objetivos, la cátedra pretende que los alumnos:

- ✓ Desarrollen el sentido crítico.
- ✓ Ejerciten las aptitudes creativas.
- ✓ Comprendan el valor de la comunicación y del trabajo en grupo.
- ✓ Desarrollen el criterio y la responsabilidad profesional en la resolución de situaciones problemáticas.
- ✓ Desarrollen la capacidad analítica y decisoria.
- ✓ Valoren la importancia de la investigación y la extensión.
- ✓ Comprendan la necesidad de la actualización permanente.

3.2.1.2. Regímenes de cursado, propuesta de enseñanza, condiciones de regularidad, régimen de promoción y sistema de evaluación

Se ofrece como régimen de cursado, evaluación y promoción para la asignatura el denominado *cursado* con requisitos para la regularización y examen final.

La cátedra podrá evaluar oportunamente la posibilidad de ofrecer el régimen de *promoción sin examen final*, por evaluación continua siempre que se cumpla la condición establecida de que puedan tener acceso a esta modalidad todos los alumnos que estén en condiciones de cursar la asignatura.

De tal manera quedan definidos dos regímenes de cursado, evaluación y promoción, que se resumen de la siguiente forma:

- a) Cursado con requisitos para la regularización y examen final, cuatrimestral.
- b) Promoción sin examen final, por evaluación continua, cuatrimestral.

Es importante aclarar que la propuesta de *promoción sin examen final* no es de aplicación práctica al momento de realizar la presente investigación, por no poder cumplir con el requisito

de garantizar esa modalidad a todos los alumnos que lo deseen. En consecuencia, en el presente capítulo se menciona su existencia, pero no será analizada posteriormente.

El proceso de enseñanza de la materia consiste en el dictado de dos clases teórico-prácticas semanales a lo largo de un cuatrimestre, estimando un total de trece semanas netas (26 clases). La duración de cada clase es de 2 y $\frac{3}{4}$ horas, alcanzando la carga horaria fijada por el plan de estudios.

Como actividades de apoyo a la enseñanza se utilizan talleres de práctica y atención virtual. Tales actividades son no obligatorias para el alumno y por lo tanto pueden adoptar diversas formas según las necesidades detectadas y las posibilidades al alcance de la cátedra.

El sistema de regularidad según cada régimen de cursado es el siguiente:

a) Cursado con requisitos para la regularización y examen final. Las condiciones de regularidad son asistencia y resultado de instancias de evaluación. Condición de Asistencia: un mínimo de 85% de las clases dictadas Condición de resultado de instancias de evaluación: Alcanzar un puntaje global de 70 % sumando todas las instancias de evaluación y un mínimo de 50 % en cada una de dichas instancias. El alumno podrá tener como máximo una ausencia en las instancias de evaluación. La cantidad de instancias y su tipo es variable y son establecidas según el desarrollo particular de cada cuatrimestre. Excepcional y fundadamente la cátedra puede incluir una instancia de recuperación al finalizar el cuatrimestre para alumnos que cuenten con la asistencia mínima exigida y hayan alcanzado un puntaje global mínimo del 30% contando además con un máximo de dos ausencias a las instancias de evaluación.

b) Promoción sin examen final, por evaluación continua El alumno inscripto en este régimen que no alcance la promoción podrá alcanzar la regularidad con las siguientes condiciones: Condición de Asistencia: un mínimo de 85% de las clases dictadas. Condición de resultado de instancias de evaluación: Alcanzar un puntaje global mínimo de 60 % sumando todas las instancias de evaluación y un mínimo de 40 % en cada una de dichas instancias.

Se reitera que esta última opción no se encuentra disponible por las razones ya mencionadas.

El sistema de promoción según cada régimen de cursado es el siguiente:

a) Cursado con requisitos para la regularización y examen final. Aprobación del examen final escrito para alumnos regulares o examen final escrito para alumnos libres, según corresponda.

b) Promoción sin examen final, por evaluación continua Las condiciones de promoción son: asistencia y resultado de instancias de evaluación. Condición de Asistencia: un mínimo de 85% de las clases dictadas. Condición de resultado de instancias de evaluación: Alcanzar un puntaje global mínimo de 70 % sumando todas las instancias de evaluación. El alumno que no alcance la promoción por esta modalidad podrá promover la asignatura mediante la aprobación del examen final escrito para alumnos regulares o examen final escrito para alumnos libres, según corresponda. Para aquellos estudiantes que acumulen más de tres aplazos, se prevén instancias especiales de seguimiento académico, con trabajos prácticos y de apoyo, a fin de ayudarlos a superar las dificultades que presentan en el aprendizaje. Esta alternativa no es de aplicación práctica en el periodo de la presente investigación.

En cuanto a la evaluación, se aplica la escala de calificaciones aprobada por la Universidad.

El sistema de evaluación correspondiente a cada régimen de cursado, es el siguiente:

a) Cursado con requisitos para la regularización y examen final.

La acreditación de conocimientos para alcanzar la aprobación de la asignatura se realiza a través del examen final escrito para alumnos regulares. Los alumnos que no hayan alcanzado a cumplir las condiciones de regularidad podrán aprobar la asignatura a través del examen final escrito para alumnos libres. Excepcional y fundadamente la cátedra podrá disponer el reemplazo de los exámenes escritos por un examen oral.

b) Promoción sin examen final, por evaluación continua Comprende un conjunto variado de técnicas (test de lectura y ejercitación, resolución de modelos, ejercitación de avance,

pruebas de tiempo de resolución, controles de aprovechamiento, entre otras) que permite a todos los intervinientes en el proceso (docentes y alumnos) tener una idea clara de los objetivos generales y de las metas intermedias, y disponer a lo largo del curso de la información respecto al cumplimiento de las metas parciales fijadas. La cantidad de instancias y su tipo es variable y son establecidas según el desarrollo particular de cada cuatrimestre. Cada tipo de técnica de evaluación tiene una ponderación distinta, según el siguiente resumen: Test de Lectura y ejercitación: 10 puntos Resolución de modelos: 5 puntos Ejercitación de avance: 5 puntos Pruebas de tiempo de resolución 10 puntos Controles de Aprovechamiento: 25 puntos Otras: 5 puntos La sumatoria de puntajes de las instancias de cada cuatrimestre no es inferior a 100 puntos. Para continuar el cursado en condiciones de aprobación el alumno debe alcanzar el 70% del puntaje correspondiente a cada instancia. Se realizan instancias de recuperación que pueden corresponder a una o más instancias no aprobadas. Los alumnos que no hayan promocionado y tampoco alcancen a cumplir las condiciones de regularidad podrán aprobar la asignatura a través del examen final escrito para alumnos libres. Se reitera que esta última opción no es de aplicación práctica en la actualidad.

3.2.2. La asignatura de Contabilidad de Costos

3.2.2.1. Objetivos de la asignatura

Los fundamentos y objetivos de una asignatura deben ser analizados en el contexto de los objetivos de la Universidad en su conjunto y de los logros que se pretenden alcanzar en la Carrera específica donde se halla inserta. La enseñanza universitaria es de importancia primordial para el crecimiento de un país, ya que, con el desarrollo de la ciencia y la promoción de la tecnología, mejorará la calidad de vida de la población, así como también su producción y consecuentemente su economía, en pos de mejorar la situación de los ciudadanos y llevar al país a una independencia real. De este modo el art. 2 del Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral declara entre las funciones de la misma: “Impartir la enseñanza superior con carácter

científico para la formación de investigadores, profesionales y técnicos con amplia integración cultural, capaces y conscientes de su responsabilidad social, debiendo estimular el intercambio de docentes, egresados y estudiantes, con centros científicos y culturales nacionales y extranjeros”.

De acuerdo a lo expresado anteriormente es preciso reflexionar que un docente universitario participa en el proceso de educación de egresados, que deben, desde su especialidad, servir a la comunidad de la cual la Universidad depende y se nutre en última instancia. En el caso particular del Contador Público Nacional, en el primer párrafo del perfil de la Carrera el mismo es definido “como un profesional de la organización” formado en las disciplinas básicas y aplicadas de las Ciencias Económicas, contables y administrativas, capaz de conciliar las exigencias de la racionalidad instrumental (expresada en las normativas que reglan la actividad contable a través de leyes, resoluciones y de las establecidas por las instituciones profesionales) con las necesidades de las organizaciones, y sus propios criterios, mediante una educación universitaria sólida, amplia, flexible y ética que le otorgue soportes teóricos y procedimentales a su desempeño”.

De acuerdo al análisis realizado del perfil y considerando que la asignatura por la cual se realiza esta planificación concilia contenidos contables y de costos, se advierte que desde la misma se debe trabajar para contribuir –como un eslabón más- en la formación de profesionales que sirvan a la sociedad actuando dentro de las organizaciones, como especialistas en el manejo de información contable y administrativa de calidad, para ser utilizada en el proceso de toma de decisiones, la resolución de problemas y el control de la gestión, preparándolos – además- para que puedan proceder con un pensamiento crítico, amplio y flexible acorde a las demandas de nuestra época.

Lo explicitado en el último párrafo del punto anterior, debe actuar como una guía o propósito general, resultando necesario explicitar los objetivos específicos de la asignatura. De este

modo, se plantea que, al promocionar la materia, el alumno haya adquirido conocimientos y destrezas que le permitan:

- ✓ Comprender la lógica interna de los diferentes sistemas de costeo y seleccionar el más adecuado a cada realidad organizacional.
- ✓ Extrapolar a empresas de servicio, de producción primaria y comerciales conceptos de costeo originalmente planteados para empresas industriales.
- ✓ Comprender las implicancias patrimoniales de las distintas etapas de los procesos y plantear las registraciones pertinentes.
- ✓ Diseñar y operar sistemas de costeo que contribuyan con la generación de una base de datos amplia y flexible que nutra de información necesaria, tanto para los requerimientos de la contabilidad de gestión, como para la elaboración de los Estados Contables de Publicación.

3.2.2.2. Propuesta de enseñanza y organización metodológica, justificación del contenido y sistema de evaluación

La organización de las clases es teórica-práctica y se adopta puesto que la separación de las clases en teoría y práctica en momentos distintos, impide relacionar a ambas en forma inmediata. Por las características de la asignatura objeto de esta planificación, como docente a cargo de la misma considero que una metodología donde se logre una rápida vinculación entre teoría y práctica presenta ventajas. Cabe destacar que, con un bosquejo de clases teóricas y prácticas separadas, se corre el riesgo de dotar a la clase teórica de cierta connotación de curso magistral que puede obstaculizar la interacción docente-alumno que debe privilegiarse durante el desarrollo del curso.

En la primera clase se procederá a trabajar sobre las expectativas de los estudiantes respecto al curso, comunicando el programa completo, ubicando al alumno brevemente en el contenido de cada una de las unidades, transmitiendo –al mismo tiempo- que el material bibliográfico de estudio se encuentra disponible, así como también la guía de Casos preparada por la Cátedra.

Se debe conversar sobre las ventajas de leer previamente el material de estudio para que puedan participar activamente en las clases, logrando un mayor aprovechamiento de las mismas. De este modo, al iniciar cualquiera de los temas que integran cada una de las unidades temáticas, el docente desarrolla una exposición invitando a los alumnos a que participen activamente, interviniendo en aquellos casos que considere necesaria una ampliación o mayor explicación del tema, así como también para hacer agregados, aportes de ejemplos o comentarios sobre el material que leyó previamente.

En esta primera parte de las clases con desarrollos teóricos, se procurará que este espacio no sea una unidad cerrada, en la que los objetivos académicos se cumplan fundamentalmente dentro de la sesión respectiva, sino que sean un marco para los contenidos que los alumnos deberán ampliar a través de la consulta de los textos sugeridos y organizándose en torno de otros propósitos formativamente valederos a cumplirse a través de la otra modalidad de enseñanza (práctica) desarrollada durante la otra parte de la clase.

En el desarrollo de los contenidos teóricos se buscará lograr una presentación general del tema, motivar a los alumnos sobre el mismo, aclarando conceptos que pueden resultar complejos a la interpretación inicial, presentar esquemas generales de trabajo, así como integrar conceptos en una síntesis final del tema.

Cumplidos los objetivos de la etapa anterior, para cada tema se realizará la vinculación práctica correspondiente, es decir se iniciará el proceso de adquisición de habilidades necesarias para resolver potenciales situaciones que pueden presentarse en la práctica, utilizando a tales efectos la guía de Casos Prácticos. Esta guía contiene numerosos casos que van creciendo en complejidad. Los mismos no son desarrollados en su totalidad, sino que se tratan los primeros más simples para ubicar rápidamente al alumno en el tema y algunos de los más complejos. Esto requiere del alumno un trabajo fuera del aula, para completarlos en su totalidad. Al mismo

tiempo, implica un trabajo extra del docente que en algunos casos se queda luego de finalizada la clase o se lleva las resoluciones realizadas por el alumno para controlarla.

A partir de la unidad 5 se propone un caso complejo integrador que los alumnos deben desarrollar en su totalidad fuera del aula, brindando clases de consultas extras para el control del mismo.

Para el desarrollo de las clases se utilizarán elementos clásicos de los que es imposible prescindir aún en etapas de avanzado desarrollo tecnológico: pizarrón, tiza o fibrones. Obviamente que también debe darse un lugar destacado a los elementos que este desarrollo tecnológico provee, en especial el empleo de computadora para realizar algunas presentaciones mediante el sistema power point y la exposición de la resolución de casos complejos utilizando Excel.

Es importante mencionar que la Facultad cuenta con estos elementos en algunas de las aulas usadas para el dictado de las clases de las carreras de grado, de modo que los recursos se hallan disponibles, pero son “escasos”. De este modo, al comienzo de cada cuatrimestre se realiza un pedido al personal administrativo que se ocupa de la gestión y distribución de las aulas para contar con estos elementos, al menos, una vez a la semana. Los mismos son de suma utilidad para que los alumnos puedan ir controlando las resoluciones de los casos más complejos. Las consultas para trabajar con la resolución del ejercicio integrador propuesto por la Cátedra se realizan en aulas que disponen de estos elementos.

Justificación del contenido

Es importante resaltar que hasta el año 2001, momento en el que se genera una importante reforma a los planes de estudio de las Carreras de Contador Público Nacional y Licenciado en Administración, las dos materias que desarrollaban los conceptos disciplinares específicos de costos (Costos I y Costos II) se hallaban ubicadas en el área de Administración.

A partir de la modificación a los planes mencionada anteriormente, se crean las asignaturas Costos y Gestión y Contabilidad de Costos. La primera forma parte del área de administración e imparte conocimientos introductorios a los alumnos de las carreras de Contador y Licenciado en Administración, en tanto que, el espacio curricular Contabilidad de Costos, se diseñó específicamente para la Carrera de Contador Público Nacional.

En los considerandos de la reforma se destaca que los cambios propuestos generan un fortalecimiento del área contable en la Carrera de CPN, ya que se amplía la cantidad de asignaturas integrantes de esta área, particularmente en lo que refiere a los elementos fundamentales de los sistemas de costos – a partir de la información contable- y sus técnicas de registración, incorporando específicamente en el Ciclo Profesional Contabilidad de Costos. Es dable destacar que hasta mediados del siglo anterior la temática del cálculo y la registración de los costos formaba parte del análisis central de los principales manuales de costos, con una visión orientada fundamentalmente a la valuación de los inventarios.

Luego, paulatinamente, el uso de la información de costos para la adecuada gestión de las organizaciones comenzó a ganar terreno. Este cambio, que significó un importantísimo avance en la materia contribuyó a jerarquizar la formación del profesional en ciencias económicas y advierte –a quienes imparten los conocimientos disciplinares específicos de costos- que hay tres grandes temáticas que deben ser abordadas: la determinación, la registración y el uso de la información de costos para propósitos y decisiones diversas.

De acuerdo a lo explicitado anteriormente, se observa que el cambio propuesto en el plan de estudios en el año 2001 vino a llenar un vacío en lo referente a la registración de los costos. No obstante, es importante subrayar dos cuestiones que resultan fundamentales:

- ✓ No es posible registrar y utilizar la información de costos sin antes determinarla correctamente.

✓ El cálculo de los costos para los fines de la valuación de los inventarios es una visión parcial del enfoque actual de la disciplina. Limitarnos solamente a este objetivo significaría un retroceso.

De este modo, los contenidos que se incluyen en esta asignatura abarcan las tres grandes temáticas mencionadas anteriormente: la determinación, la registración y el uso de la información de costos para propósitos y decisiones diversas.

Tomando como punto de partida la idea que la información de los costos puede ser utilizada para diferentes fines y propósitos, desde la valuación de los inventarios para la confección de los Estados Contables de Publicación hasta el uso para la gestión exitosa de las organizaciones, se marca la necesidad de contar con una base de datos amplia y flexible que permita obtener los costos adaptados para cada objetivo.

Para el logro de esta base se destaca la necesidad de realizar una correcta determinación de los costos, para lo cual resulta fundamental contar con los conocimientos que permitan modelizar sistemas de costos que resulten adecuados a cada situación productiva, así como también manejar criterios para la valuación de los distintos factores involucrados en los procesos productivos.

Por otro lado, se parte de la premisa de considerar a la contabilidad como parte del sistema de información que debe aportar a esa base de datos, resaltando las fortalezas de la partida doble frente a la mecánica de trabajo extracontable (planillas de cálculo en base a partida simple), motivo por el cual se desarrollan conocimientos para manejar con solvencia los mecanismos que permitan captar y registrar adecuadamente la información de costos

La evaluación formal de la asignatura se realizará mediante un examen final escrito teórico práctico y la promoción se logrará con la aprobación de dicho examen.

Se destaca que, a partir de la reforma del programa con vigencia a partir de los ingresantes del año 2019, se ofrecen otras alternativas de evaluación que se transcriben a continuación.

Si bien las mismas no son de aplicación práctica para el período que abarca esta investigación, se considera oportuno mencionarlas porque son fruto del análisis realizado por la cátedra del proceso evaluatorio, con la clara intención de mejorarlo.

Las modificaciones contemplan que serán estudiantes regulares aquellos que acrediten el 80% de asistencia a las clases y aprueben un examen parcial. Aquellos alumnos que acrediten el 80% de asistencia y aprueben la primera instancia del parcial con una nota igual o superior 7 o el promedio de las notas del parcial y su recuperatorio sea igual o superior a 7, rendirán un examen final teórico práctico, donde se evaluarán los contenidos de las unidades no incluidas en el parcial.

Los estudiantes que acrediten el 80% de asistencia y aprueben el parcial con 6 o el promedio del parcial y su recuperatorio sea igual a 6, rendirán un examen final donde se incluirán los contenidos de las unidades no evaluadas en el parcial (teoría y práctica) y los contenidos teóricos de las unidades I a IV.

Los estudiantes que no obtengan la condición de regular, rendirán un examen final teórico-práctico, donde se evaluarán todas las unidades del programa vigente. Para aquellos estudiantes que acumulen más de tres aplazos, se prevén instancias especiales de seguimiento académico, con trabajos prácticos y de apoyo, a fin de ayudarlos a superar las dificultades que presentan en el aprendizaje.

Concluyendo este apartado, debemos agregar que ambas asignaturas mencionan dentro del cronograma de sus clases que se establecen clases de consultas que varían su frecuencia según las comisiones activas en cada cuatrimestre y además se prevé la realización de una clase de consulta previa a cada turno de examen y, en caso de exámenes escritos, una clase de consulta posterior para que el estudiante tenga posibilidad de revisar su examen, independientemente del resultado.

3.3 IDENTIFICACIÓN DE ASPECTOS RELEVANTES

Más allá de las particularidades de cada asignatura ambas reconocen dentro de sus propósitos y de sus objetivos el contexto en el cual sus alumnos, y futuros egresados, deberán participar.

En consecuencia, para formarlos adecuadamente, es necesario diseñar las clases, desarrollar sus actividades y construir las evaluaciones a la altura de dichas exigencias.

A modo ejemplificador se reproducen los siguientes párrafos, enfatizando a través del subrayado los conceptos que se desean destacar:

✓ Cuando se refiere a los objetivos generales de la “Universidad”: *el rol que deberá cumplir la misma en contextos donde se producen cambios profundos y veloces, es lograr actitudes éticas, abiertas a nuevos planteos, críticas, para dar respuestas adecuadas y comprometidas en mejorar el medio regional y nacional, y así poder ser protagonistas activos en los procesos de transformación.*

✓ Cuando se refiere a los “egresados”: *egresen de la universidad orientados por la ética en su práctica profesional, habiendo adquirido independencia intelectual para aplicar criterios propios en su actuación, habiendo sido formados con un pensamiento estratégico para actuar con innovación y creatividad en el marco de las organizaciones.*

✓ Cuando se refiere a lo que las cátedras pretenden que logren sus “alumnos”: *desarrollen el sentido crítico, ejerciten las aptitudes creativas, comprendan el valor de la comunicación y del trabajo en grupo, desarrollen el criterio y la responsabilidad profesional en la resolución de situaciones problemáticas.*

✓ Cuando se refiere a cómo es deseable que los alumnos incorporen los “saberes”: *para que puedan proceder con un pensamiento crítico, amplio y flexible acorde a las demandas de nuestra época.*

✓ Cuando se refiere al diseño de la “clase”: *cabe destacar que, con un bosquejo de clases teóricas y prácticas separadas, se corre el riesgo de dotar a la clase teórica de cierta*

connotación de curso magistral que puede obstaculizar la interacción docente-alumno que debe privilegiarse durante el desarrollo del curso.

CAPÍTULO 4

INVESTIGACIÓN

4.1. RELEVAMIENTO DE INFORMACIÓN

Luego de plantear el problema y enmarcar teóricamente la temática del mismo, se recurre a la metodología y técnicas descriptas para llevar adelante la investigación propiamente dicha.

Las acciones realizadas estuvieron concentradas en:

- ✓ Entrevistas no estructuradas
- ✓ Relevamiento de información referida a los resultados de las evaluaciones del período bajo análisis
- ✓ Revisión de los instrumentos de evaluación

4.1.1. Grupo entrevistado y aspectos del intercambio

Los encuentros se realizaron en forma individual a los docentes que integran las cátedras de Costos y Gestión y Contabilidad de Costos, excepto al director y autora de esta investigación.

Algunas expresiones textuales obtenidas en las entrevistas se transcriben a lo largo de todo el capítulo, fortaleciendo y reafirmando el contenido de los párrafos. Las mismas se exponen en cursiva y entre comillas.

La decisión de invitar a la totalidad de los integrantes de ambas cátedras, independientemente del rol que cumplen, de la antigüedad que revisten, de las tareas que realizan y de la responsabilidad que les compete, se fundamenta en el enriquecimiento que encierra la diversidad de opiniones.

La conjunción de las experiencias y las vivencias de los docentes más antiguos unidas al espíritu innovador y tecnológico de los más jóvenes, aportan indudablemente un valioso valor agregado.

El grupo entrevistado presentó interés en la temática planteada y todos ellos, sin excepción, han prestado una excelente disposición. Cabe aclarar que existe una relación de trabajo y compañerismo, en algunos casos, de varias décadas y este aspecto ha constituido una fortaleza e incidido favorablemente en la aplicación de esta técnica.

Las entrevistas se realizaron de modo directo y presencial. La posibilidad de entablar diálogos distendidos, en los cuales el relato fluía naturalmente, con sesgo de charla informal, posibilitó la obtención de los elementos necesarios para dar respuesta a los objetivos de la presente investigación. A partir de las narraciones, fue posible descubrir las concepciones que acompañan a los docentes en relación con la evaluación de los aprendizajes, así como identificar las teorías del proceso de enseñanza y aprendizaje que sostienen dicho accionar, buscando de este modo dar respuesta al objetivo principal de este trabajo.

Los encuentros se iniciaban compartiendo el motivo de la entrevista y solicitando que relaten *desestructuradamente*:

- ✓ la forma de preparar sus clases
- ✓ el desarrollo de dichos encuentros y sus actividades
- ✓ el modo de evaluar que se utiliza

Esta orientación se apoya en la estrecha relación que debe existir entre estas acciones, ya fundamentada en el marco teórico.

S. Celman (2003) expresa: “La construcción de las prácticas evaluativas forma parte de la propuesta didáctica de una cátedra y, por lo tanto, incorpora el sentido que sus docentes le otorgan a los procesos del enseñar y el aprender en la universidad” (p.2).

A partir del diálogo con los docentes comenzaron a *fluir* relatos de vivencias y experiencias, comentarios, acotaciones, reflexiones y observaciones concretas que permitieron descubrir las concepciones relativas a la enseñanza, aprendizaje y evaluación que subyacen en los docentes, a pesar de que ellos mismos, en forma manifiesta, quizás nunca no se lo han preguntado.

4.1.1.1 La cátedra de Costos y Gestión

La cátedra de Costos y Gestión se encuentra compuesta por siete docentes y dos adscriptas.

Acerca de la preparación de la clase

La cátedra divide las tareas a realizar durante cada cuatrimestre entre sus integrantes, designando alternativamente algunos docentes a cargo de las comisiones presenciales y otros que acompañen a los alumnos en un trabajo práctico realizado bajo la modalidad de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE).

Para el dictado de las clases disponen de un esquema que contiene cronológicamente los temas a desarrollar, el cual trata de cumplirse, pero naturalmente respetando el tiempo de comprensión de los alumnos.

Solamente dos docentes manifestaron la elaboración previa de ejemplificaciones prácticas vinculadas con la realidad, como modo introductorio a temas nuevos.

Excepto lo dicho en el párrafo anterior, en esta etapa no se identifican aspectos innovadores respecto a las formas tradicionales de preparar una clase, ni entre los docentes como así tampoco en el transcurso de los diferentes cuatrimestres, respetando siempre la estructura previamente definida.

Acerca del dictado de la clase y sus actividades

Las clases son presenciales y cuentan con contenidos teóricos y prácticos a cargo de los docentes. La comprensión de los conceptos en muchas oportunidades se logra con el complemento de la ejercitación.

Para el desarrollo de las primeras cuatro unidades, dentro de la propuesta de enseñanza, se incluye como actividad práctica principal de la materia, las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), en el marco de la Resolución HCS 274/07, comprometiendo fundamentalmente a los adscriptos y docentes jefes de trabajos prácticos, en el acompañamiento y seguimiento de los alumnos.

Estas prácticas se conforman como un conjunto de actividades realizadas por los alumnos que implican interactuar e intervenir en el medio, basadas en la perspectiva de la Educación Experiencial. Son espacios desafiantes porque requieren una mirada diferente al modelo

docente tradicional de transmisión del saber. Se apoya en la convicción de que el aprendizaje se puede lograr a partir de una combinación de experiencia y teoría, donde se puede construir el conocimiento a partir de una experiencia concreta que se retroalimenta con la conceptualización. La teoría que produce la modificación cognitiva del sujeto junto a la experiencia son los pilares que sostienen a esta modalidad.

Dice Camillioni (2013) al referirse a este tipo de práctica: “aplican sus habilidades y conocimientos académicos y profesionales específicos para satisfacer necesidades sociales reales en respuesta a requerimientos explícitos de la comunidad” (p.17).

El *trabajo práctico* bajo esta modalidad comenzó como prueba piloto en el año 2015 articulada con otras cátedras, integrando a todos los alumnos a partir de 2017. Se instrumenta a partir de grupos de tres alumnos a los cuales se les asigna un emprendimiento socio-productivo de la región y consignas a cumplir en relación al mismo.

El intercambio entre alumnos y emprendedores es administrado según el modo que consideren apropiado ambas partes, comenzando frecuentemente con encuentros presenciales que luego se van complementando con comunicaciones por diversos medios. El grupo interactúa con los emprendedores para dar cumplimiento a las consignas propuestas por la cátedra.

“Lo que buscamos con esto es, no solo el aprendizaje de lo conceptual, sino que también el alumno pueda empezar a relacionarse con una persona que no conoce que haría las veces de un futuro cliente porque muchas veces también notamos la dificultad que muchos chicos tienen para expresarse inclusive cuando lo hacen con los docentes a través de correos electrónicos, se ha perdido mucho lo comunicacional, entonces buscamos también generar eso, la parte de relaciones, no solo lo conceptual.” (Diego, docente, 38 años)

“Vemos como una falencia muy importante en el Contador Público la expresión oral, o sea que, si algunas de esas instancias podrían llegar a ser presentar oralmente un tema,

defenderlo, lo que fuese, colaboraría a la formación más allá de los temas de la materia, sino de la formación del futuro profesional.” (Melisa, docente, 34 años)

“Este trabajo de campo, está muy interesante, porque agrega la experiencia de ellos como profesionales.” (Andrés, docente, 35 años)

“Cuando se reúnen con los emprendedores el feedback que hay es altamente positivo, el tema es el interés, si el interés no está...”. (Agustina, adscripta, 31 años)

“El trabajo de Práctica de Extensión consideramos que nos ayudó a algunas cosas, pero siempre con una cierta apatía de parte de los chicos”. (José, docente, 61 años)

Como cierre de esta etapa se convoca a los emprendedores para que reciban una devolución del trabajo realizado.

“Muchos chicos se entusiasman, y la verdad que se vé, se nota, los emprendedores dan en general un retorno como que les sirve, que quedan satisfechos, pero bueno también se detectan casos así de trabajos que en general no le ponen mucho esfuerzo, por ahí agarran trabajos anteriores, hacen una copia”. (José, docente, 61 años)

Todos los integrantes coinciden en considerar a esta experiencia como altamente enriquecedora destacando que a partir de ella los alumnos deben:

- ✓ tomar contacto con un caso real, asimilable a un primer “cliente”.
- ✓ pensar y organizar el modo que les permita reunir la información necesaria para trabajar.
- ✓ trasladarse físicamente y salir del ámbito del aula.
- ✓ relacionar los conceptos compartidos en la clase con el caso particular asignado.
- ✓ ejercitar la expresión oral.
- ✓ aprender a presentar formalmente la información.

“Entonces los chicos suben sus fotos del grupo visitando al emprendedor y vos verle las caras de alegría a los chicos en un emprendimiento, mostrando los productos del emprendedor. Una cosa es decirlo y otra cosa es verlo.” (José, docente, 61 años)

A pesar de las particularidades mencionados los docentes reconocen las siguientes debilidades:

✓ los estudiantes generalmente no utilizan las consultas presenciales o virtuales que les ofrece la cátedra, desaprovechando la riqueza que brinda un acompañamiento concomitante con el propio accionar de la práctica *“La mitad de los grupos vienen y la mitad no y ves la diferencia en los resultados”*. (Alejandra, adscripta, 46 años)

✓ no todos los alumnos se suman a esta oferta, a pesar de que este tipo de experiencias son las más requeridas por ellos mismos *“Siempre que intentamos incluir una veta práctica, no hemos tenido quorum por parte de los chicos. Los chicos reclaman práctica y después no la hacen. He dictado optativas donde era todo práctico sin buenos resultados. Personalmente no le encuentro la vuelta, lo hablamos en la cátedra”*. (Diego, docente, 38 años)

✓ se observan grupos que abandonan la actividad luego de la primera entrega, posiblemente por el esfuerzo que demanda.

✓ como consecuencia de dicha desatención, se incumplen los compromisos asumidos con los emprendedores.

Durante el desarrollo de toda la asignatura, además de la propuesta descrita de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), se identifican los siguientes aspectos en cuanto al desarrollo de la clase expresados por la mayoría de los docentes:

✓ comienzan planteando un caso práctico y cotidiano, para introducir luego los conceptos teóricos, ya que consideran que esta modalidad desestructura la relación docente-alumno y permite una mejor aproximación a los contenidos. *“Voy pasando banco por banco, viendo más o menos como lo van resolviendo, orientándolos, y por ultimo resolviendo en el pizarrón,*

digamos o en un Excel. También me ayuda a mí a darme cuenta como lo está encarando cada uno". (David, docente, 27 años)

✓ manifiestan que, luego de desarrollados los diferentes conceptos, es muy importante observar las expresiones de los estudiantes ya que frecuentemente sus rostros resultan mucho más elocuentes que sus comentarios verbales en relación a la comprensión de los temas. *"Mis clases son muy cambiantes, según la cara de los chicos". (Gerardo, docente, 53 años)*

✓ expresan su asombro al detectar cómo los alumnos se detienen en razonamientos que ya deberían estar incorporados por esta propia asignatura o por otra, en ciertas etapas de explicaciones de temas nuevos.

✓ coinciden en identificar grupos que realizan un acompañamiento sistemático en el dictado de las clases, mientras que otros alumnos acuden presencialmente pero que se encuentran totalmente ausentes en cuanto a la atención.

✓ descubren incorporaciones tecnológicas a través del uso de aplicaciones con los celulares, la cual resulta muy provechosa, pero no apta para todos temas.

✓ señalan preocupación al observar que, el acertado criterio que poseen los alumnos para casos reales, se volatiliza al vincularlo con los conocimientos teóricos que se intentan transmitir en las clases. *"Es impresionante, cuando uno le plantea una cuestión de juego, de práctica, fluyen las cosas."* (Gerardo, docente, 53 años)

✓ expresan la importancia de relacionarse con el alumno, entendido como sujeto.

✓ entienden a la práctica docente como una actividad que implica educar, acción que resulta mucho más amplia y compleja que enseñar.

Recientemente la cátedra ha implementado una estrategia para lograr que los alumnos deban ingresar al entorno, y a partir de allí, descubrir la cantidad de material que tienen a disposición.

Acerca del modo de evaluar

Esta cátedra presenta más de una propuesta de evaluación de la materia. En la actualidad, como ya fue expresado en el capítulo anterior, la *evaluación continua sin examen*, no se está aplicando, razón por la cual no forma parte del análisis de la presente investigación.

En consecuencia, las alternativas vigentes, se pueden resumir del siguiente modo:

✓ Alumnos regulares: son aquellos que han cumplido con la asistencia requerida y con un resultado satisfactorio de las instancias de evaluación propuesta por la cátedra consistentes en el *trabajo práctico* y el *control de aprovechamiento*. Estos requisitos los habilita a rendir un examen final.

✓ Alumnos libres: son aquellos no incluidos en la alternativa anterior (por voluntad propia o por no haber cumplimentado los requisitos necesarios) y que rinden un examen final escrito, de mayor extensión que los alumnos regulares.

En relación al *trabajo práctico* basado en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) se realizan tres entregas en un período de tiempo aproximado de un mes, consistentes en responder consignas que se relacionan con los contenidos brindados en las clases sobre las primeras unidades y que naturalmente van de lo más simple a lo más complejo. Para ir resolviendo cada una de ellas se ofrecen consultas presenciales y no presenciales que se transforman en un acompañamiento continuo por parte de los docentes, quienes reciben finalmente el trabajo completo para su evaluación.

“Para poder implementarlo dentro de lo que es la educación experiencial tenía que tener como correlato o compensación el tema de la evaluación, tenía que servir para acreditar algo. Las prácticas de este tipo cierran en la medida que la enseñanza digamos que está hecha al mismo tiempo que la evaluación o sea medio que es un proceso que se hace todo junto: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, pero entonces tiene que haber algo concreto para los alumnos que sea de acreditación.” (José, docente, 61 años)

Superada satisfactoriamente esta instancia el alumno queda habilitado para realizar un *control de aprovechamiento* sobre las unidades restantes de la asignatura que consiste en preguntas teóricas y prácticas referidas a las unidades no incluidas en el trabajo práctico bajo la modalidad de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Este control de aprovechamiento tiene las similares características a un parcial.

Es importante aclarar que, en función de la reglamentación vigente, el carácter de alumno regular obtenido por la aprobación del *trabajo práctico* y del *control de aprovechamiento*, se conserva por ocho turnos consecutivos. Esta circunstancia de “permanencia de condición regular” por tanto tiempo, debilita en cierto modo el carácter de continuidad que se intenta dar a la incorporación de los conocimientos.

Según han manifestado los docentes sería deseable trabajar con Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) en el recorrido de toda la asignatura, no obstante, el contenido y la complejidad de ciertas unidades no lo hacen posible.

“La verdad que el paso que faltaría sería decir, bueno, aplicamos todo esto para toda la materia y dejamos de lado el examen final, pero es difícil imaginar cómo hacemos para dar el resto de los temas”. (José, docente, 61 años)

“Poder eliminar la instancia de examen final sería muy interesante, ahora tenés que tener ciertas condiciones y una planta docente mucho más amplia.” (José, docente, 61 años)

Los *exámenes finales* son coordinados por el profesor titular de la cátedra, quien recibe propuestas del resto de los integrantes. Se conforma de cuatro preguntas teóricas y cuatro ejercicios prácticos con un puntaje requerido para su aprobación definido previamente.

Dos de los docentes entrevistados revelaron que con el transcurso del tiempo descubrieron que la confección de los exámenes con datos numéricos más simples, permite evaluar los contenidos del mismo modo que si la información es compleja.

Los alumnos libres deben resolverlos en su totalidad, mientras que los alumnos regulares lo harán en forma parcial. El tiempo asignado es totalmente viable para cumplir la resolución.

En relación a este último punto, los docentes identifican que aquellos alumnos regulares que han manifestado interés por la asignatura durante el transcurso de su dictado, resuelven el examen completo, a pesar de no ser una obligación.

“La gente que lleva la materia al día, a la hora de hacer el examen final, lo hace entero directamente.” (Andrés, docente, 35 años)

En el momento de la corrección se analiza, además de las respuestas, el proceso realizado por los alumnos. No se exigen razonamientos determinados, sino correctos.

“Cuando corregimos, nunca las respuestas son terminantes, se analiza el proceso, la concatenación de las respuestas. Revisar el ejercicio y mirar si en el todo se comprendió el tema.” (Diego, docente, 38 años)

Se identifican errores de ortografía, de puntuación, de redacción y de interpretación correcta de consignas

“Yo por ahí noto, y se ve también en los exámenes, muchas faltas de comprensión de la consigna, directamente cuando por ahí no queda claro... como una falta de comprensión de texto sería, que no tiene nada que ver con los costos digamos.” (Andrés, docente, 35 años)

4.1.1.2. La cátedra de Contabilidad de Costos

La cátedra de Contabilidad de Costos se integra por cuatro docentes y un adscripto.

Acerca de la preparación de la clase

La cátedra distribuye entre sus docentes el dictado de las clases en un cuatrimestre activo y en otro pasivo, dentro del calendario académico.

Análogamente a lo manifestado por los integrantes de la cátedra de Costos y Gestión para la organización de las clases disponen de un esquema que contiene cronológicamente los temas a

desarrollar, el cual trata de cumplirse, pero dentro de las particularidades de las respectivas comisiones.

Uno de los docentes expresa que dentro de dicho esquema puntualiza e identifica antes de cada clase, cuáles son los ejes conceptuales que indefectiblemente tienen que estar presentes. En numerosas ocasiones comparte esa información con los alumnos a través de la proyección en un Power Point, porque considera que de ese modo los estudiantes pueden tener una visión global de los temas y la secuencia necesaria entre los mismos.

Dos de los integrantes relatan que en los últimos años en la tarea de la preparación de la clase buscan diseñar casos auténticos, con el objetivo de despertar mayor interés en los alumnos. Como resultado es esa modalidad se los invita a realizar la búsqueda de información en organismos públicos, privados, páginas web, datos del contexto, etc. que los acercan necesariamente a la realidad. Esta experiencia les permite interactuar con el medio y les otorga un mayor grado de participación.

Excepto lo expresado, del mismo modo que en la cátedra de Costos y Gestión, en esta etapa no se identifican otros aspectos innovadores respecto a las formas usuales en la preparación de la clase, respetando siempre la estructura previamente definida.

Acerca del dictado de la clase y sus actividades

Las clases se desarrollan alternando contenidos teóricos y prácticos respetando lo establecido en la organización metodológica del programa de la materia. En los cuatrimestres activos cada docente tiene una comisión a cargo, mientras que en los pasivos distribuyen el dictado de las clases entre todos los integrantes de la cátedra.

Se busca permanentemente ubicar al alumno para que disponga de una visión integral de la asignatura durante todo el dictado de la misma. Así, se relacionan los temas nuevos de cada clase con los dados en encuentros anteriores y también se anticipa la vinculación con clases futuras.

Los aspectos teóricos vertidos son indispensables para la realización de los ejercicios prácticos, sin embargo, aquellos deben ser reforzados con bibliografía sugerida por la cátedra o búsqueda ampliatoria a discreción de los alumnos.

Todos los docentes coinciden al expresar la escasa o nula inquietud que presentan los estudiantes por abocarse a la lectura, a pesar de la insistencia de la importancia que reviste la misma.

Para los casos prácticos generalmente se resuelve un modelo introductorio de modo compartido entre docente y alumnos, a partir del cual se manifiestan las dudas. Se identifican estudiantes interesados en aprovechar las clases y en la posibilidad de efectuar consultas para resolver dificultades. Intercambian con el docente y con sus pares, generando así un feedback que busca acompañar la comprensión de los temas en tiempo real. De este modo el error y las incertidumbres se convierten en oportunidades propicias para el aprendizaje.

“Se va pasando banco por banco a ver si tienen alguna duda o no, porque por lo general muy pocos son los que te llaman, sino que cuando le preguntas cuando estás al lado de ellos ¿cómo van, ahí te dicen si están trabados en algo”. (Melisa, docente, 34 años)

“A veces es importante mostrarles los errores porque de ahí se aprende”. (Sandra, docente, 53 años)

El entorno virtual es utilizado como apoyo anterior y posterior a las clases.

Se recurre a dicho medio subiendo información previa a algunos encuentros, con la finalidad que los alumnos asistan a los mismos con cierto grado de avance o lecturas indicadas.

También se vale de esta herramienta como complemento posterior a las clases brindando el desarrollo de un caso práctico completo de cada tema dado. De este modo se busca reforzar lo dicho durante las clases presenciales en las cuales a veces no resulta posible para los alumnos asimilar la totalidad del contenido.

“Implementamos un entorno virtual en el cual fuimos subiendo archivos que yo creo que eso, si bien los chicos están en clases y pueden tomar nota, el volver, no al apunte de ellos, sino a la solución de un ejercicio que saben que está bien hecho, de alguna manera en el momento de estudiar la materia y repasarla como que le da cierta claridad.” (Melisa, docente, 34 años)

Por otra parte, la experiencia del acercamiento de casos reales de los distintos temas desarrollados despierta un marcado interés. Durante las clases se proyectan videos con procesos productivos de empresas de la región, se trabaja en la búsqueda de información de diversa índole en las páginas web con el uso de celulares, dentro de las posibilidades se realizan visitas a emprendimientos zonales para tomar mayor contacto con la realidad, se resuelven prácticos en salas con equipamiento informático, lo cual incorpora más dinamismo a las clases.

“El unir la realidad con lo que uno le está hablando, hacen que se interesen más, me parece”.
(Melisa, docente, 34 años)

A pesar de dichas acciones, se observan alumnos que asumen conductas pasivas, que limitan su presencia a copiar las resoluciones realizadas o fotografiar las imágenes proyectadas y que no se suman a las actividades propuestas fuera del aula.

“Si sacan foto a la corrección es porque no lo hicieron, sino estarían mirando su carpeta a ver en qué se equivocaron y en qué no se equivocaron y corrigiendo en la carpeta.” (Ricardo, docente, 62 años)

“La mayoría no siguen la materia.” (Ricardo, docente, 62 años)

“Muchos esperan que se hagan los casos prácticos en el pizarrón o que se proyecten, para copiarlos”. (Sandra, docente, 53 años)

Uno de los docentes manifiesta su preocupación al expresar que hace ya varios años que no recibe de parte de los alumnos planteos, dudas, inquietudes, interrogantes en relación a los temas dados, descubriendo que aceptan, sin cuestionamientos, los conceptos vertidos por el docente.

“Si a vos pasó todo el cuatrimestre y no hubo nadie que te puso en apuros, hay algo no funcionó, porque no puede ser que no me ponga nadie en apuros durante todo el cuatrimestre. No te cuestionan nada, salvo alguna excepción por ahí.” (Ricardo, docente, 62 años)

Otro docente sugiere destinar los últimos diez minutos de cada clase a realizar algunas preguntas en forma escrita, que permitan identificar qué conceptos fueron realmente captados y cuáles no, para retomar y reforzar los necesarios. Este ejercicio se propone desvinculado del aspecto de promoción.

“Se me ocurre como prueba piloto tomarnos los últimos 10 minutos de la clase y darles cinco preguntas tipo check list de los temas que dimos y que sea algo como múltiple opción y a ver, incluso si la quieren hacer anónima te digo, no sé, que no los condicione, a ver qué entendieron. Como que me parece que sería una forma también de interpelarlos a ellos, a ver, tengo que por lo menos demostrar que estuve escuchando acá dos horas y algo con esos temas...y mostrarles los resultados a ellos a la clase siguiente. A nosotros ni hablar que nos sirve.” (Melisa, docente, 34 años)

Todos los profesores coinciden en que los celulares constituyen un elemento de dispersión. Han intentado realizar actividades con dicho dispositivo, pero no siempre es factible para los distintos temas.

“Lo veo en las clases, muchas veces tengo que decir en las clases que no se distraigan, usan los celulares como calculadoras, entonces se distraen con WhatsApp. Es algo que nos pasa a todos en el trabajo, te desconectas. Esa ansiedad de ver el mensaje, indefectiblemente te quita atención. Y eso es un gran problema con los chicos. Me ha pasado que un alumno me hace una pregunta y cuando me doy vuelta para responder, el alumno está contestando un mensaje. Si tenés una duda y alguien te la responde...es más fuerte que ellos. Han perdido el interés en comprender el tema”. (Diego, docente, 38 años)

Acerca del modo de evaluar

Esta asignatura presenta, para el período que abarca esta investigación, una sola propuesta de evaluación y promoción, consistente en un *examen final* escrito teórico-práctico.

No obstante, como fue señalado en el capítulo anterior, a partir de la entrada en vigencia del nuevo programa ligado a la reestructuración de la carrera, se adiciona una alternativa enriquecedora.

En la actualidad los exámenes finales se conforman de cinco o seis ejercicios en los cuales se intercala la teoría con la práctica, y quedan contenidos todos los ejes conceptuales de la asignatura.

En la elaboración de las evaluaciones, se pone dedicada atención en orientar las preguntas hacia los *conceptos* de modo tal que deban razonar las respuestas, y no resolverlos por analogía o semejanza.

Si bien cada ejercicio tiene asignado previamente un puntaje con la finalidad de imprimir objetividad en la corrección, en el momento de la definición de las notas, titular y adjunto analizan cada examen con un sentido de integridad.

Los docentes identifican carencias en la redacción de las respuestas y la falta de precisión en relación a la interpretación de las consignas.

A pesar del especial cuidado en la formulación de las preguntas y en la redacción e inclusión de los temas, manifiestan incertidumbre en relación a que si los alumnos que aprueban un examen, aprobarían cualquier otro de la asignatura.

Se ofrecen consultas posteriores a los exámenes para que todos los alumnos accedan a ver las correcciones realizadas, independientemente del resultado obtenido. Los docentes atienden individualmente a cada estudiante brindando las aclaraciones que sean necesarios. Habitualmente asisten solamente algunos.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Y CONCLUSIONES

5.2. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

Como resultado del análisis de la información obtenida se presentan las siguientes conclusiones.

Las mismas buscan dar respuesta al objetivo de esta investigación, revelando las concepciones de los docentes en relación a la evaluación de los aprendizajes y las teorías que subyacen detrás de la mismas, e identificando los enfoques, tipos y atributos de la evaluación.

5.2.1. En relación a las teorías de enseñanza y aprendizaje

El concepto que se le otorga al aprendizaje

En cuanto al *concepto* que se le otorga al aprendizaje se encuentran reflejadas las teorías conductistas, cognitivistas y constructivistas.

Los alumnos *libres* en general, por la simple elección de esa modalidad optan por una posición menos participativa, ya sea por imposibilidades prácticas de sumarse a las ofertas de las cátedras o simplemente por no estar dispuestos a hacerlo, pese a tener la posibilidad. Destaco el comentario de los docentes al mencionar que los alumnos demandan alternativas y luego no participan adecuadamente.

En consecuencia, dicha ausencia los priva habitualmente de la experiencia de asumir al aprendizaje como un proceso, incorporando los saberes limitados a la repuesta esperada y sorteando procesos internos simples o complejos.

“Salvo cuatro o cinco que siguen la materia yo creo que vienen a cursarla y no saben cuándo van a rendirla, yo a veces lo he preguntado.” (Ricardo, docente, 62 años)

Los alumnos *regulares* de Costos y Gestión, por el contrario, *disponen* de herramientas que pueden *hacer valer* para lograr que el aprendizaje asuma el comportamiento de proceso.

La alternativa dada en el trabajo práctico a través de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) *ofrece* la posibilidad que el aprendizaje implique la adquisición de conocimientos (cognitivistas) y al mismo tiempo favorezca la construcción de significados

(constructivistas). En consecuencia, invita claramente a buscar que el aprendizaje sea un proceso en el cual se construyen los conocimientos (constructivista).

Para llevar a cabo esta propuesta es *deseable* que los saberes transmitidos en la clase se sometan un proceso interno que permita ir dando respuesta a los desafíos que se van presentando: los conceptos recibidos hay que transportarlos al escenario del emprendedor para lo cual es preciso haber *aprehendido* los mismos.

No obstante, y más allá de la condición de libre o regular alcanzada por los estudiantes, se insiste en el sentido de *invitar, poner a disposición, ofrecer, hacer valer*, acciones que son delegadas intencionalmente a los alumnos. En consecuencia, serán ellos mismos quienes, a partir del grado de compromiso que estén dispuestos a contraer, asuman comportamientos conductistas, constructivistas, cognitivistas o una combinación de todos ellos.

Se destaca también que, en ambos tipos de alumnos, *libres y regulares*, se observa habitualmente la ausencia de vinculaciones con conocimientos previos (conductistas) ya que difícilmente construyen sobre lo que ya poseen. Este comportamiento se observa en el dictado de las clases cuando detienen su atención en conocimientos que ya deberían estar incorporados, en lugar de concentrarse en los nuevos.

Un docente narra:

“Por ahí hago pasajes de términos múltiples, de un paso a otro, y entonces ahí queda el alumno esperando, che profe, ¿qué hizo acá? Bueno no es muy difícil digamos lo que hice para el punto en el que estamos en la carrera, en la universidad, para el nivel educativo de la persona, ya lo tendría que tener sabido, que no sea la novedad. Eso quita un poco de atención a los conceptos nuevos de costos.” (Andrés, docente, 35 años)

“Me parece que la educación en general está cambiando digamos en el sentido de que cada vez más el conocimiento está disponible con estos aparatos, con el celular, con la computadora, el conocimiento y las teorías están todas disponibles y por ahí creo que la

educación tendría o va a tender a virar a una forma de buscar la información, obviamente lo básico tiene que seguir estando, pero mucho más enfocada a gente que resuelva los problemas y donde buscar las soluciones.” (Andrés, profesor, 35 años)

“¿Cómo se aprende? Sabiendo que vas a aprender una mínima parte del conjunto, hay que ir a las cosas importantes.” (José, docente, 61 años)

“El panorama lo tienen que tener abierto para el día de mañana.” (José, docente, 61 años)

El rol que asume el docente

En relación al *rol que asume el docente* también se identifica una combinación de teorías.

La preparación de la clase de modo previamente estructurado y consensuado de modo tradicional, organizando materiales y temas, imprime sentidos conductistas. Pero es importante reconocer que generalmente esta actitud responde a una lógica organización de la cátedra que no debe interpretarse como una debilidad, sino como una necesidad de orden interno y que se encuentra presente en los programas de ambas asignaturas.

También se observa este paradigma en algunos modos de valorar la incorporación de los conocimientos, donde las pruebas tienen características de evaluación sumativa.

Durante el desarrollo de los encuentros presenciales y de toda la relación que se construye entre los profesores y los alumnos, no se identifica actitud de dominio ni de hegemonía, por parte de los docentes, sino que por el contrario se intenta establecer un trato fluido, respetando el lugar de cada uno. Este comportamiento la aleja del proceder conductista.

“Una cosa fundamental que he aprendido es que la educación es el encuentro de dos libertades”. (Gerardo, docente, 53 años),

“Intentamos que participen, que no sea solamente un monólogo por parte del profesor, hacerlos razonar.” (Melisa, docente, 34 años)

“Yo creo que nosotros como profesores, por ahí, no es que sabemos más, sino que sabemos antes.” (Ricardo, docente, 62 años)

Por otra parte, el ofrecimiento de talleres y consultas permanentes, la disposición de material en el entorno, la posibilidad de desarrollar casos prácticos en el aula con el docente interactuando y dando respuestas en tiempo real e identificando los temas que se deben reforzar, manifiesta una clara intención de transmitir conocimientos con el propósito que los alumnos los asimilen, los procesen, los comprendan y finalmente los incorporen, tiñendo estas acciones de sesgos cognitivistas.

Lo expresado en el párrafo anterior, sumado a la valiosa experiencia de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), sitúa al docente como figura que claramente ayuda en el proceso de construir los conocimientos, no abandona al alumno, sino que lo acompaña, respondiendo a un comportamiento constructivista.

“Hay una apertura de mente por parte de los docentes para mejorar, pero hay mínimo esfuerzo de parte de los chicos.” (Diego, docente, 38 años)

El rol que asume el alumno

Finalmente, en relación al *espacio que se le otorga al alumno* también coexisten las teorías.

Los docentes señalan que en las clases conviven alumnos que se muestran pasivos o desinteresados y otros que participan activamente.

Entre los primeros se encuentran los estudiantes que no prestan suficiente atención, demuestran escasa iniciativa en aprender conceptos nuevos, eluden realizar las lecturas sugeridas previas a las clases, aceptan sin oposición los contenidos dados, no retoman conocimientos previos, estudian para “el momento” y les cuesta construir criterio propio frente a distintas situaciones planteadas. En relación a este último punto, señalan que son deficiencias que luego se observan profesionalmente.

“También lo veo laboralmente, cuando encuentro a los chicos como egresados, tienen las mismas carencias, donde cuesta darse maña.” (Diego, docente, 38 años)

“Literalmente tuve que dar nuevamente un tema, parecía que nunca había dado análisis monetario. O sea que tuve que dar todo de vuelta, o sea que como dejaron la carpeta, la abrieron cuando retomaron.” (Diego, docente, 38 años)

También coinciden en señalar que los alumnos demandan actividades y luego muchos de ellos no quieren realizar el esfuerzo de llevarlas a cabo. Se les brindan oportunidades de participar en casos auténticos y reales de la región, de asistir a talleres, de concurrir a consultas de apoyo fuera del horario habitual de clases para los temas que presentan alguna dificultad, y sin embargo no las aprovechan.

“Yo creo que es una cuestión, esto es una opinión personal, de falta de interés en adquirir el conocimiento y entenderlo. También nos ha pasado ofrecer un taller de seguimiento donde poníamos un docente dos horas en la semana, o sea que llegamos a tener seis horas en la semana, solamente para que los chicos vengan a resolver los ejercicios de la guía que no se alcanzan a dar en clases... ..y tres chicos que la abran seguido de un curso de 35/40. Hasta el punto directamente que dejamos, en donde directamente dejamos de darlas. He venido y no había nadie.” (Diego, docente, 38 años)

“La verdad que yo no sé qué has conversado con los otros profesores, pero es como que a veces los grupos presentan cero interés en realizar un buen trabajo o en realizar el trabajo. Este último cuatrimestre, lo que me pasó: que yo tenía dos grupos nomás para corregir (siempre tuve más en general) y uno de los dos abandonó el trabajo y me cansé de insistirle. Y bueno no funciona así... ..” (Agustina, adscripta, 31 años)

Como se expresó anteriormente, luego de los exámenes se ofrece un horario de muestra de los mismos, para que los alumnos tengan la posibilidad de conocer sus errores y aciertos y fundamentalmente conversar con el docente al respecto para sortear dificultades. Según manifiestan en ambas cátedras, la asistencia a esta convocatoria siempre es muy baja para los

alumnos aplazados y desierta para aquellos que promocionaron. De lo expresado se deduce que existe poco interés en analizar la calidad del propio aprendizaje más allá de los resultados.

“Cuando vos haces un examen, independientemente de que lo apruebes o no, deberías poder verlo, para ver los errores que tenés, para mí eso es importante.” (Alejandra, adscripta, 46 años)

“Otra vez digo, y es una opinión personal: yo creo que los chicos cada vez menos tratan de entender el tema, porque si hace dos meses aprobaron un parcial, no se le pueden ir los conocimientos. No incorporan bien los conocimientos, estudian para el momento, para aprobar la materia. El objetivo es recibirse y sacar materias. Pero noto falta de entusiasmo y de querer saber por parte de los chicos. Tratan de memorizar las formulas, no las razonan” (Diego, docente 38 años)

“Lo que la mayoría interpreta es que el objetivo no es saber, el objetivo es aprobar” (Diego, docente 38 años)

“También me han tocado otras comisiones donde el 30% iba a escuchar y como que no aportaban y no había un ida y vuelta en la clase, no resolvían los ejercicios, pero depende de la comisión”. (David, docente, 27 años)

“Yo lo que veo en las comisiones, por ahí que se separa rápido la comisión entre los chicos que van a seguir la materia y los chicos que vienen a copiar o a hacer una carpeta o a tener la resolución de los ejercicios y nada más.” (Andrés, docente, 35 años)

En consecuencia, las apreciaciones vertidas hasta acá posicionan a estos alumnos con un perfil conductista.

En relación a las experiencias vividas a través de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) se observa un comportamiento diferente. Los alumnos deben relacionar los conceptos dados en la clase con el caso práctico que tienen que resolver. Las características de esta modalidad los conduce necesariamente a formar su propio criterio frente a cada

consigna, porque tienen que solucionar casos auténticos y dar respuestas a las dificultades que se van presentando.

Al mismo tiempo deben asumir un papel autónomo soslayando las situaciones que se vivencian con los emprendedores y poniendo bajo su propio control al aprendizaje y a las dimensiones que le quiere otorgar. Claramente el alumno, construye significados.

“Los docentes no son los que lo llevan adelante, y eso sí que es importante digamos, porque los docentes acompañan y son como consulta de los alumnos, pero son los alumnos los que tienen que movilizarse, tienen que tomar la actitud activa, proactiva, de buscar la información, de consultarle al emprendedor, en eso tienen una oportunidad que varios lo aprovechan porque uno se da cuenta que lo aprovechan y otros se nota que van a cumplir solamente. Pero claro, en ese vínculo, el que realmente tiene el conocimiento es el alumno, termina siendo el alumno.” (José, docente, 61 años)

Existe consenso entre los integrantes de ambas cátedras en poner a disposición de los estudiantes gran variedad de casos prácticos de diferente grado de complejidad para que procedan a su resolución, pero suministrando solo en algunos de ellos el desarrollo completo de los mismos. Este hecho persigue la finalidad de que los alumnos realicen el esfuerzo por sí mismos y encierra una clara intención de que sean ellos mismos los que ponen límites a sus conocimientos ya que no son de resolución obligatoria sino voluntaria.

Rescato la expresión de “libertad” definida por un docente en el momento de adjetivar el rol que cumplen los alumnos: a los estudiantes se les brindan todas las herramientas necesarias para que ocupen el espacio que deseen, son libres para decidir qué espacio quieren ocupar. Se conforma un contrato implícito en el cual docentes y alumnos deben cumplir con sus deberes y obligaciones, indelegables.

“Una cosa fundamental que he aprendido es que la educación es el encuentro de dos libertades, digamos la libertad del docente para brindar las cosas y la libertad del alumno en

recibirla y además en empeñarse en aprender eso. Y entonces yo siempre les planteo esto y los desafío entonces a jugar su libertad... el momento de la verdad es su libertad la que juega.”

(Gerardo, docente, 53 años)

“Es más o menos lo mismo que si querés jugar al fútbol y no te gusta entrenar, nadie te obligó, pero si no lo haces no lo vas a lograr, porque te vas a cansar en la mitad del partido.” (Diego, docente, 38 años)

¿Cómo hacer para que el alumno se involucre más, que no estudie sólo para aprobar y no para aprender? Todo depende del interés de los alumnos (Federico, adscripto, 27 años)

De este modo los estudiantes pueden optar por una actitud pasiva, distante, despreocupada y desinteresada que los enrola como conductistas, o bien por descubrir los conocimientos, construir significados a partir de lo que recibe, controlar su aprendizaje y darle sentido al mismo imprimiendo sentido cognitivistas y constructivistas.

5.2.2. Identificación del enfoque y tipos de la evaluación

La información analizada también permite identificar perspectivas cuantitativas y cualitativas en la evaluación, así como la coexistencia de varios tipos de evaluación.

El aspecto *cuantitativo* se observa en la utilización de *exámenes finales* con puntajes previamente asignados, realizando comparaciones en el momento de definir notas, con alumnos ausentes o no participativos, imprimiendo en definitiva una “cuantificación” al aprendizaje. La evaluación se resume a un acto, limitado, y carece de la fundamental característica de proceso. Asume así, sesgos de una evaluación *sumativa*.

Los *controles de aprovechamiento* contienen algunas características similares a las descriptas para los exámenes finales en el aspecto de ser pruebas objetivas y con puntajes predefinidos. No obstante, se identifica una diferencia muy importante: la realización de los mismos durante el transcurso del cuatrimestre, cuando todavía existe la posibilidad de un intercambio activo entre docentes y alumnos, otorgan el espacio necesario que permite revisar los temas que

demonstraron dificultades, reforzando conceptos y cuidando el modo de comprensión. Presentan la clara intencionalidad de acompañar en el proceso, considerar las dificultades a tiempo, lo cual tipifica de *formativa* a la evaluación.

Las actividades realizadas durante las clases que implican la búsqueda previa de información en organismos públicos, privados, páginas web, etc. permiten trabajar sobre casos construidos por docentes, que, si bien no persiguen la finalidad de promoción de la asignatura, asumen las características de una evaluación *alternativa*. Esta modalidad no presenta la riqueza de la evaluación auténtica, sin embargo, es altamente satisfactoria la experiencia que viven los alumnos al tomar contacto con las herramientas reales de su futura profesión.

Los espacios generados a partir través de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) habilitan al alumno a comprender, descubrir y aplicar los conceptos teóricos brindados en las clases en casos concretos. La búsqueda de información real, la interacción con los emprendedores, la necesidad de resolver situaciones nuevas plasma claramente a esta modalidad como evaluación *auténtica*.

“Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) les sirven muchísimo, porque en clase es un caso que trae preparado el profesor, vos resolvés el caso, pero en el trabajo que hacen con las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) ellos arman el caso, porque ellos van hablan con el emprendedor, toman los datos del emprendedor y con eso van armando el caso, van armando la matriz que es distinto que a vos en clase te dan los datos y vos con eso confeccionas la matriz y el estado de resultados y todo lo demás que te piden. Es mucho más valioso para ellos porque aprenden a recolectar los datos con los que van a trabajar. Los chicos vienen contentos, eso lo noto, están contentos de hacer ese trabajo.”
(Alejandra, adscripta, 46 años)

“Les sirve para repasar un poco toda la temática que ven, que van viendo en paralelo en clases y la aplican a ese caso práctico.” (José, docente, 61 años)

“Logramos instalar una práctica real, y funciona.” (José, docente, 61 años)

*“Uno tiene también como docente la posibilidad de prevenir errores, cuando empiezan a resolver el problema vos le corregís el trabajo y te das cuenta y se lo marcas y lo tienen que volver a hacer y mejorarlo para la próxima entrega y eso hace que aprendan del error.”
(David, docente, 27 años)*

“La contracara es el parcial donde vos le tirás la nota y yo creo que no miran sus errores, entonces para que uno se gasta en marcarles, no aprenden de sus errores. Sin embargo, en el trabajo practico, sí”. (David, docente, 27 años)

En todas estas acciones los estudiantes deben debatir, participar comprometidamente, construir y compartir su propio criterio para dar respuesta a las consignas. Interesa el modo en el cual comprenden y descubren los conceptos y se torna indispensable que observen y formen un juicio de tipo profesional, para cada caso. El profesor asume una posición abierta, apoya, pero no neutraliza al alumno, sino que lo incorpora como parte activa y participativa del proceso, respetando su individualidad. Todos estos rasgos circunscriben a esta modalidad bajo un claro enfoque *cualitativo* de la evaluación.

Considero que las características expresadas de esta práctica, sumadas a la necesidad de tomar decisiones trascendentes para diseñar el modo de transmisión de los conocimientos, con docentes y alumnos activos (y no espectadores), tiñe a esta modalidad de evaluación de *educativa*.

5.2.3. Identificación de los atributos de la evaluación

A partir del relato de los docentes se identifican algunos atributos mientras que otros están inconclusos o simplemente ausentes.

La revisión de los instrumentos utilizados para evaluar en los procesos de evaluación que actualmente se llevan a cabo en ambas cátedras permitieron complementar las apreciaciones recogidas. Las herramientas consultadas fueron:

- ✓ las consignas trabajadas en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)
- ✓ los controles de aprovechamiento
- ✓ los exámenes finales de sendas asignaturas
- ✓ el material disponible en el entorno virtual

Coherencia

Entre los atributos presentes está la *coherencia* porque se evalúa lo que se intenta enseñar, de modo transparente y honesto.

De hecho, que los ejercicios prácticos realizados en clase y que conforman material de ambas asignaturas, se elabora con recopilación de *controles de aprovechamiento* y *exámenes finales*. Este modo de trabajar se comunica a los alumnos con la finalidad de imprimir tranquilidad en relación a lo que deberán resolver en las respectivas evaluaciones.

“Ahora vengo de corregir los controles de aprovechamiento...y por ahí uno le pregunta distinta la pregunta, sino que le cambias la forma de verlo, y ahí es como si le preguntas chino básico y sin embargo atrás de la pregunta está lo mismo que vimos en clase nada más que tienen que razonarlo o buscarle la vuelta.” (Andrés, docente, 35 años)

Según han expresado los propios docentes de Contabilidad de Costos, en el desarrollo de las clases, persistentemente formulan preguntas similares a las que integrarán el examen, compartiendo con los estudiantes los errores que habitualmente se identifican y buscando realizar un razonamiento conjunto de la respuesta correcta.

La cátedra de Costos y Gestión pone a disposición los enunciados de los exámenes en el entorno virtual inmediatamente después de ser utilizados, mientras que la cátedra de Contabilidad de Costos los trabaja durante clases posteriores.

“Hicimos un gran esfuerzo con el entorno virtual, para poner todas las preguntas y modelos de examen a partir del año más o menos 2005/2006. Fuimos para atrás y tomamos los

exámenes, desde esa época y los subimos, pero no los subimos así como lo usan los alumnos que es sacarle fotocopia al examen y resolver el examen fotocopiado... ..sino cada pregunta, cada ejercicio o cada modelo en el tema que corresponde y como hay ejercicios que involucran varios temas , elegimos alguno que es preponderante de ese ejercicio.....con la ventaja adicional de poner también los resultados de los modelos, entonces el alumno tiene a disposición no solamente los ejercicios y preguntas que se tomaron en el examen sino también los resultados, no todo el desarrollo de la solución, sino el resultado.” (José, docente, 61 años)

“Imagínate que a esta altura tenemos más o menos en el entorno 500 preguntas y 500 modelos de eso que está en el entorno, elegimos algunos y los desarrollamos en clase”. (José, docente, 61 años)

“A veces vienen a una clase de consulta o a la clase y te traen un ejercicio y te dicen, profesor ¿podemos hacer este ejercicio que es de examen y no está en el entorno? y yo le digo ¿tenés la fotocopia del examen? ¿decime la fecha del examen?, a ver... ..vamos al entorno, busco y le digo: este es el ejercicio? Acá lo tenés.” (José, docente, 61 años)

Durante el desarrollo de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) existe un claro acompañamiento entre lo enseñado en las clases presenciales y las consignas del trabajo práctico, debido a que los temas se presentan respetando un orden preestablecido por la cátedra, y las consignas se comportan cronológicamente en el mismo sentido.

En los *controles de aprovechamiento* y *exámenes finales* se evalúa honestamente lo que se fue enseñando, y no otra cosa.

“Así y todo los alumnos dicen: “esto nunca lo había visto” y bueno querido, la verdad que nosotros buscamos ideas que no sean repeticiones, pero la aplicación de lo conceptual y del razonamiento que vos tenés que hacer sí lo hiciste. Justamente, lo que yo estoy evaluando es

si vos sos capaz de ver esa aplicación, esa relación, pero no me podés decir que yo te estoy tomando algo nuevo.” (José, docente, 61 años)

“Hay honestidad, se muestra todo, no se van a encontrar con algo distinto.” (Diego, docente, 38 años)

“Les damos para estudiar los mismos exámenes que alguna vez tomamos, lejos del profesor que tiene sus preguntas guardadas en una caja bajo cuatro llaves.” (José, docente, 61 años)

“Fue para nosotros absolutamente honesto decir ponemos a disposición todo ese material, y además es darle el valor a todo nuestro trabajo.” (José, docente, 61 años)

“Los exámenes me parece que siempre han rondado en lo mismo, no creo que sean imposibles de resolver, creo que se evalúa dentro del contenido que dan en clases.” (Agustina, adscripta, 31 años)

“Me llamaba la atención el porcentaje de desaprobados cuando los exámenes son de los contenidos que están previstos en la materia.” (Agustina, adscripta, 31 años)

En relación a este atributo, rescato la expresión de un docente:

“La clase tiene que estar a la altura del examen. No puedo dar una clase mediocre y luego pedir un buen examen” (Gerardo, docente, 53 años)

Pertinencia

También existe la *pertinencia* por ser conocimientos propios del campo disciplinar y no ajenos. Los programas de ambas cátedras definen claramente contenidos conformes a la disciplina de los costos. En la elaboración de los mismos se consulta, compara y consensúa con otras casas de estudio nacionales y extranjeras. La revisión y actualización permanente de la bibliografía y la participación en congresos de los docentes, garantizan este atributo de pertinencia.

La lectura de las guías de trabajos prácticos, controles de aprovechamiento y exámenes finales permite aseverar la presencia de los saberes del campo disciplinar.

Validez

La propiedad de la *validez* pone de manifiesto si la forma que elegimos para evaluar nos permite medir lo que queremos y nos habilita para valorar si el proceso de enseñanza y aprendizaje garantizan el resultado deseado. Indica el grado de exactitud con el que mide lo que pretende medir y si se puede utilizar con el fin previsto.

Para este atributo se identifica una diferencia sustancial según que el modo de evaluar sea a través de las prácticas de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) o a través de exámenes finales o controles de aprovechamiento.

La manera en la cual se llevan adelante las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) colabora para ir validando el aprendizaje a medida que se avanza en las entregas. El secreto radica en la posibilidad del intercambio entre el docente y el alumno mientras se incorporan los conocimientos, es un acompañamiento en “tiempo real”.

Sin embargo, no es posible afirmar lo mismo en relación al atributo de la *validez* en los exámenes finales, ya que quizás el alumno haya realizado un buen proceso en el momento de aprender, pero por circunstancias puntuales (bloqueo temporario, ansiedad, nervios, mal manejo del tiempo, errónea interpretación de la consigna) no puede demostrarlo en el momento de la evaluación y sin embargo en otro contexto seguramente podría. O bien la situación opuesta representada por superar satisfactoriamente una instancia evaluativa por sus características puntuales, la cual frente a algún cambio hubiera seguido otra suerte.

Esta preocupación es puesta de manifiesto por los docentes cuando expresan que este modo de evaluar no siempre garantiza la incorporación de los conocimientos, porque se encuentra ligada necesariamente a la puntualidad de un examen y de un estado de ánimo particular del alumno.

“Yo creo que muchas veces los exámenes que nosotros armamos, alguien que sabe resolver muy bien un ejercicio lo puede completar sabiendo bien la teoría, pero no nos asegura que, si le planteamos otra cosa totalmente distinta, la va a saber resolver. “(Melisa, docente, 34 años)

Al referirse a la prolijidad de los exámenes finales: *“Por lo menos yo no soy muy exigente, respecto del examen, considero que hay muchos otros factores que están influyendo en el momento, no lo tomo en cuenta tanto y no lo evaluó.”* (Diego, docente, 38 años)

La debilidad expuesta de la validez trata de sortearse a través de redacciones claras y de consignas concretas. No obstante, los análisis concretos de los instrumentos de la evaluación utilizados revelan algunas falencias en este sentido.

Según expresan los docentes también se ofrece apoyo verbal para las interpretaciones de ciertas expresiones durante el mismo examen, pero que a veces resultan insuficientes.

Los *controles de aprovechamiento* se sitúan en una posición intermedia a las dos descriptas. Por un lado, existe la posibilidad del acompañamiento por parte del docente porque estos instrumentos son utilizados durante el transcurso del dictado de las clases y no al final, habilitando la posibilidad de las revisiones necesarias. Pero por otro lado subyace la puntualidad y particularidad de un enunciado que imprime de las mismas debilidades señaladas para los exámenes finales.

“Si yo tuviera que definir la forma ideal de evaluar la materia, creo que solo un parcial en el medio es poco porque no deja de ser de alguna manera llegar a un momento donde responden un cuestionario, resuelven ejercicios y se terminó ahí y no estar acompañándolos en cada uno de esos casos nuevos que les vamos trayendo, hacer una devolución a medida que van presentando esos ejerciciosno podemos evaluar si ese parcial, de alguna manera, junto con la obligación de cursar durante todo el cuatrimestre dieron buenos resultados a la hora de aprobar la materia en su conjunto.” (Melisa, docente, 34 años)

Confiabilidad

La *confiabilidad* de los instrumentos utilizados para evaluar, es un aspecto también observado por ambas cátedras, entendiendo que aquellos son considerados dignos de confianza cuando

permanecen semejantes en todas las ocasiones que se los administre, buscando precisión y estabilidad en las herramientas aplicadas.

En los trabajos prácticos de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) todos los grupos son sometidos a idénticas consignas independientemente del emprendedor asignado y del espacio temporal en el cual lo realicen. En consecuencia, este instrumento entrega resultados similares frente a su aplicación en análogas circunstancias.

Los *controles de aprovechamiento* y *exámenes finales* son contruidos contemplando con especial atención la cantidad y calidad de preguntas incluidas buscando imprimir sentido de equidad entre todos ellos, pero se confeccionan de modo único para cada ocasión. En consecuencia, el atributo de confiabilidad se encuentra presente parcialmente.

En función de la importancia de los atributos de validez y confiabilidad se comparte la siguiente opinión:

La confiabilidad es condición necesaria pero no suficiente para la validez. Una prueba puede ser confiable pero no válida, es decir, se puede lograr una medida muy precisa, pero de algo que no es lo que en realidad interesaba evaluar. Por lo tanto, lo primero que debe ser garantizado en cualquier evaluación es la validez. (Ravela, 2006, p.70).

Viabilidad

La *viabilidad* se encuentra presente solo en algunas de las modalidades utilizadas.

Esta cualidad se observa en las guías del trabajo práctico de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) ya que los alumnos disponen de un cronograma previamente establecido que es plenamente alcanzable.

La viabilidad también se identifica en cuanto al lapso otorgado para la resolución de los controles de aprovechamiento y de los exámenes finales. Ambas cátedras consideran que se les concede el espacio temporal suficiente. Refuerzan esta apreciación en el hecho que todos los

docentes resuelven previamente el examen en condiciones materiales similares (de herramientas) a lo que lo hará el alumno, para disponer de una mejor dimensión del tiempo requerido.

Sin embargo, la viabilidad, se encuentra ausente en algunas oportunidades ya que no siempre es posible espacial y/o temporalmente llevar adelante el proceso de evaluación.

Esto sucede ya sea por carencias de espacios concretos en los cuales participar o por la propia decisión de los alumnos de no involucrarse en las alternativas propuestas.

En relación a la primera causa se presenta en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) cuando no existen ofertas de emprendimientos para trabajar lo cual obliga a buscarlos espacialmente más distantes con la dificultad que esto implica. En la cátedra de Contabilidad de Costos se observa esta limitación cuando es difícil concretar visitas programadas a empresas de la región, considerándose a esta actividad como muy provechosa para la asimilación de los conceptos vertidos en las clases.

En cuando a la segunda razón podría ser obviada imprimiendo obligatoriedad a los estudiantes de participar en las actividades propuestas, perdiendo de ese modo la fortaleza de la libertad de elección. Cabe interrogarse si tienen la madurez necesaria para administrarla

Representatividad

Ambas cátedras respetan la *representatividad* porque en la construcción de la evaluación en cualquiera de las formas ofrecidas, contempla la totalidad de los núcleos o nudos conceptuales que se quieren transmitir. En la compaginación de las evaluaciones realizadas por titulares y adjuntos se pone especial atención en cumplir con este requisito, indudablemente acompañado de la experticia y experiencia de los mismos.

Los instrumentos utilizados son revisados minuciosamente antes de su aplicación para garantizar la inclusión de todos los ejes de la disciplina.

“Más allá de que el examen contempla absolutamente todos los temas, no se deja nada sin tomar, o sea que tenés que estudiar” (Diego, docente, 38 años)

Participación del sujeto

Finalmente, *la participación del sujeto*, es un atributo que se encuentra “disponible” en todo momento, no obstante, obedece al alumno descubrirlo, aceptarlo y finalmente ponerlo en práctica.

Si bien es cierto que las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) le brindan claramente al estudiante la posibilidad de intervenir, también es una realidad que los mismos pueden además interactuar en las clases participando y cuestionando, sumarse a las actividades propuestas por las cátedras como las visitas a empresas de la región , asistir a los horarios de consultas permanentes para despejar dudas, acompañar en la búsqueda de los materiales, realizar lecturas previas y posteriores de los temas dados, entre otras.

En consecuencia, se invita al estudiante de diferentes formas, ofreciendo oportunidades y un espacio en el que puede interactuar.

“Vos haces una cosa pensando en un comportamiento y después el alumno toma su propio camino.” (José, docente, 61 años)

“Nosotros somos educadores, no venimos a enseñarles formulas únicamente, venimos a relacionarnos con una persona, yo no puedo partir la persona del alumno en solamente la parte de darle una ecuación para que determine un punto de equilibrio, digamos que mi relación es con toda la persona que está en una etapa importante de la vida.” (Gerardo, docente)

“Uno entabla una relación con el alumno, que son personas con un montón de cuestiones, con un montón de deseos y uno tiene como educador que relacionarse con la persona completa.” (Gerardo, docente, 53 años)

“A mí siempre me gustó conocer a los alumnos, el vínculo es algo muy útil, la relación entre el docente y el alumno no es solamente el momento de la clase, hoy hay muchas posibilidades y hay que aprovecharlas.” (José, docente, 61 años)

La cátedra de Contabilidad de Costos realiza una encuesta anónima al finalizar cada cuatrimestre, recogiendo información diversa, y buscando hacer partícipes a los estudiantes a través de sugerencias, opiniones y aportes que resultan muy constructivos.

Por su parte a partir del trabajo práctico de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial uno de los docentes expresa:

“Se fue poniendo foco en lo del trabajo porque el feedback es muy positivo, al final hacemos una evaluación de eso, de los puntos buenos, los positivos, los negativos, los aspectos a mejorar de cada comisión y todo eso se lo enviamos a José.” (Agustina, adscripta, 31 años)

5.2.4 Otros datos que complementan el análisis

En cuanto a los instrumentos de la evaluación

Los instrumentos de la evaluación son las herramientas y los medios utilizados para obtener la información necesaria que permita verificar los logros del proceso.

La lectura y el análisis crítico de los instrumentos utilizados por ambas cátedras nos permite identificar ciertos aspectos logrados y otros que pueden ser mejorados. A continuación, se comparten algunos de ellos, destacando en cursiva y entre comillas la expresión textual del instrumento, y subrayado el aspecto a destacar.

Reafirmando lo expresado en relación al atributo de la representatividad se observa una acabada presencia de los temas incluidos en los respectivos programas, tanto en el trabajo práctico, como en los controles de aprovechamiento y en los exámenes finales.

El nivel de profundidad exigido es acorde a lo brindado a los alumnos, lo cual es visible a partir del análisis de la bibliografía sugerida en los programas como apoyo de los temas desarrollados, las guías de modelos y el material disponible en el entorno virtual. Recordemos que estos

últimos provienen de la recopilación de exámenes y constituye un importante soporte de estudio, poniendo de manifiesto la condición de coherencia.

Se identifican enunciados que invitan al alumno a construir una respuesta propia a partir de los conocimientos adquiridos, así como también planteos que se acerquen a casos reales como por ejemplo:

“¿Encuentra alguna faceta criticable en el sistema de costeo por actividades? Desarrolle su posición”. (En: entorno virtual de Costos y Gestión. Unidad IX, guía de preguntas 2017).

“Exponga las limitaciones que, según su opinión, presenta la Teoría de las Restricciones de Goldratt.” (En: entorno virtual de Costos y Gestión, Unidad IX, guía de preguntas 2017).

“Describa las críticas que pueden hacerse al sistema ABC (Costeo Basado en Actividades). En su opinión, ¿cuál de ellas es la más relevante? Fundamente”. (En: pregunta 3) de examen final de fecha 29/11/2018, Costos y Gestión).

El puntaje asignado a cada ejercicio es puesto a disposición de los alumnos sólo por la cátedra de Costos y Gestión, a pesar de ser un dato de importancia para los estudiantes.

En los exámenes finales de Contabilidad de Costos se observa frecuentemente la presencia de planteos de “verdadero” y “falso”, la cual se encuentra acompañada de la correspondiente justificación. Si bien ésta modalidad permite abarcar una cantidad significativa de temas, no siempre favorece el desarrollo de habilidades de expresión escrita creativa.

En algunas ocasiones se identifican enunciados que podrían ser técnicamente mejorados. Haciendo una autocrítica, seguramente que, si el alumno hubiera respondido utilizando esos mismos términos, no hubiésemos dado por correcta su respuesta. En consecuencia, debemos ser muy cuidadosos en respetar que, el lenguaje plasmado en los instrumentos y exigidos como respuestas, sea el mismo que utilizamos en nuestras clases.

Por ejemplo, en la expresión que se transcribe a continuación debería decir Sistema de Costeo “ABC”, y no únicamente “ABC”.

“Explique qué es y cómo se calcula el “ABC” para control de inventarios.” (En: pregunta 2) de examen final de fecha 14/12/2017, Costos y Gestión)

En el enunciado siguiente sería apropiado utilizar la terminología de “sistema de costeo variable”, y no “sistema de costos variables”.

“Una empresa que se dedica a la construcción de casas con sistema Steel Framing (construcción en seco) apropia los costos a cada obra y utiliza el sistema de costos variables.” (En: pregunta 3) de examen final de fecha 29/11/2018, Costos y Gestión).

En los controles de aprovechamiento y exámenes finales no se visualiza de forma escrita el tiempo disponible para trabajar, ya que seguramente el docente lo expresa verbalmente. Esta circunstancia no contempla que, posiblemente el estado emocional del alumno, no le permita prestar la debida atención a este dato suministrado oralmente por el docente.

En relación a las consignas, se identifican algunas claras y otras que podrían ser mejoradas o que pueden presentar cierto grado de confusión. En algunas oportunidades esto se comprueba en el momento de la corrección cuando un porcentaje significativo de alumnos realiza una interpretación diferente a la que tuvo la cátedra al redactar el ejercicio.

Por ejemplo, en la siguiente pregunta de examen debería aclarar que el asesoramiento solicitado es desde el punto de vista de los costos ya que en la toma de decisiones inciden muchos factores y los costos son solo uno de ellos;

“¿Qué herramienta utilizaría para asesorar a un hotel en temporada baja? Justifique y aporte un ejemplo numérico.” (En: pregunta 4) de examen final de fecha 22/02/2017, Costos y Gestión).

En la asignatura de Contabilidad de Costos se observan exámenes de cuatro o cinco carillas que contienen gran cantidad de información, la cual puede resultar abrumadora para el alumno en el momento de su lectura, interpretación y resolución. En relación a este aspecto, los

docentes entrevistados han manifestado que ya están trabajando en el sentido de reducir la cuantía de datos sin quitar profundidad a los conceptos que se quieren evaluar.

Por el contrario, en la asignatura de Costos y Gestión se han identificado preguntas concisas que, con menor suministro de datos, permiten abordar diversos temas, tal como se ejemplifica a continuación:

“Una empresa dedicada a la fabricación de remeras opera bajo la condición de fasón (fabrica para un tercero que imprime su marca en la prenda) y cuenta con la siguiente estructura de costos:

<i>Costo variable de producción:</i>	<i>29,00.- por remera</i>
<i>Costo de embalaje:</i>	<i>10,00.- (por Caja de 10 prendas para traslado al cliente)</i>
<i>Costos estructurales:</i>	<i>120.000.-</i>
<i>Precio de venta:</i>	<i>50,00.- por remera</i>

Actualmente tiene un nivel de capacidad, producción y ventas de 5.500 unidades.

1) Determine el resultado actual.

2) La empresa no se encuentra conforme con el resultado obtenido actualmente, por lo que analiza dos posibilidades a seguir:

2.a) Sabiendo que el 90% de los costos son evitables, determine el nivel de cierre de la empresa y asesore si le conviene seguir esta alternativa.

2.b) Existe una posibilidad de abrir su propia tienda para vender una parte de producción con marca propia, lo cual le permitirá obtener un margen de marcación sobre el costo de producción del 200%. Este nuevo negocio demandará \$50.000 de costos estructurales, más un costo variable del 10% sobre el precio de venta, no siendo necesario el embalaje de la mercadería. El nivel de ventas estimado es de 2.000 unidades al mes. Asesore si le conviene esta alternativa, justificando su respuesta con el efecto en el resultado

de la empresa que obtendría.” (En: pregunta 2) de examen final de fecha 29/11/2017, Costos y Gestión).

Las ejemplificaciones expuestas distan de ser taxativas y persiguen el objetivo de poner de manifiesto algunas debilidades y fortalezas presentes en los instrumentos de evaluación utilizados.

En cuanto a los resultados de los exámenes

La revisión documental de los resultados de los exámenes permite acercar algunas conclusiones.

En primer lugar, los resultados de los *exámenes finales* de la cátedra de Costos y Gestión conducen a identificar una marcada diferencia en cuanto a la promoción de los alumnos *regulares* respecto de los alumnos *libres*.

De la totalidad de alumnos libres presentados, el 55% no logra cubrir las expectativas evaluatorias, mientras que sólo el 18 % de los estudiantes regulares atraviesa idéntica situación.

Ver Tabla 5 con información detallada en anexos.

Tabla 5

Comparativo de alumnos aprobados y no aprobados según la condición del alumno. Asignatura Costos y Gestión. Período 2017-2018.

Aspecto	Alumnos libres			Alumnos regulares		
	Aprobados	No Aprobados	Total	Aprobados	No Aprobados	Total
Absoluto	135	164	299	172	38	210
Relativo	45,15%	54,85%	100,00%	81,90%	18,10%	100,00%

Fuente: elaboración propia en base a información suministrada por la oficina de alumnado de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL.

Si bien este dato no nos permite aseverar si los conocimientos fueron debidamente incorporados, sí nos habilita a deducir que, frente a idénticos exámenes, los alumnos regulares han tenido un desempeño claramente superior que los libres.

En consecuencia, seguramente han podido administrar más eficientemente los saberes y conceptos recibidos, posiblemente por el “proceso” que han realizado al incorporarlos.

En segundo término, el cruce de información realizado para la asignatura de Costos y Gestión referida al cuatrimestre del cursado y al turno de la respectiva promoción de la materia, señalan una escasa inmediatez entre ambos momentos.

Se observa un bajo porcentaje de alumnos que, habiendo cursado, se presentan a rendir en el turno inmediato siguiente o subsiguientes. Sin embargo, entre quienes lo hicieron, existe un alto grado de promoción.

También es interesante mencionar el bajo porcentaje de alumnos que, a pesar de haberse inscripto con la intencionalidad de regularizar la asignatura, no lo logra ya sea por no haber superado satisfactoriamente las instancias del trabajo práctico de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) y/o control de aprovechamiento, no haber cumplido con la asistencia obligatoria o por simple decisión propia.

“Para mí están como que quieren aprobar y sacarse una materia de encima y seguir con la otra, no es general, o sea hay un porcentaje de alumnos que realmente les interesa, que estudia, pero el porcentaje mayor me parece es el que quieren aprobar y nada más, hacer lo justo y necesario”. (Alejandra, adscripta, 46 años)

En conclusión, estas cifras ponen de manifiesto que para que la evaluación asuma la cualidad de proceso junto a la enseñanza y el aprendizaje, es necesario el esfuerzo conjunto de docentes y alumnos.

En cuanto al análisis realizado en Contabilidad de Costos, el examen final como única modalidad de evaluación vigente, sumado a la falta de diferenciación entre alumnos libres y regulares, limitan las conclusiones que se pueden obtener.

Se identifica un 41 % de alumnos que no aprueban los exámenes mientras que el 59% restante promociona la asignatura. Ver Tabla 6 con información detallada en anexos.

Tabla 6

Comparativo de alumnos aprobados y no aprobados. Asignatura Contabilidad de Costos. Período 2017-2018

Aspecto	Aprobados	No Aprobados	Total
Absoluto	253	176	429
Relativo	58,97%	41,03%	100,00%

Fuente: elaboración propia en base a información suministrada por la oficina de alumnado de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL.

La distribución de las calificaciones de los estudiantes aprobados muestra un 51 % con el mínimo exigido (aprobado), 37% con notas intermedias (bueno y muy bueno) y 12% con las máximas calificaciones (distinguido y sobresaliente). Esta tendencia pone de manifiesto el elevado porcentaje de alumnos que promueven la asignatura con ausencia de expectativas superadoras. Ver Tabla 7.

Tabla 7

Distribución de calificaciones de alumnos aprobados. Asignatura Contabilidad de Costos. Período 2017-2018

Aspecto	Calificación					Total
	Aprobado	Bueno	Muy Bueno	Distinguido	Sobresaliente	
Absoluto	129	42	52	18	12	253
Relativo	50,99%	16,60%	20,55%	7,11%	4,74%	100,00%
Relativo	50,99%	37,15%		11,86%		100,00%

Fuente: elaboración propia en base a información suministrada por la oficina de alumnado de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL.

Los resultados expuestos en ambos cuadros, según manifestaron los integrantes de esta cátedra a la cual pertenezco, constituyeron un llamado a la reflexión y a la búsqueda de otras

alternativas, tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje como de su consecuente evaluación, que fueron puestas en práctica a partir del año 2019.

5.3. RECAPITULACIÓN DE LO INVESTIGADO

A modo de cierre de este capítulo, se ofrecen algunas apreciaciones que, sin ser taxativas, aspiran a destacar ciertos aspectos.

A pesar de las diferencias naturales que acompañan el accionar de ambas cátedras, se encontraron realidades comunes, probablemente en gran medida por la conjunción de docentes con similar formación sumado al universo compartido de alumnos.

Las clases se desarrollan esencialmente de modo tradicional basadas en teoría y práctica. No obstante, se acercan innovaciones en algunos encuentros a partir de invertir dicho orden comenzando por la práctica para converger luego en la teoría, de trabajar con casos auténticos de la realidad y de acercar modelos alternativos construidos por los docentes. Este camino se considera enriquecedor porque incorpora propuestas acordes al perfil del profesional definido por la carrera, buscando acercar al futuro egresado a prácticas reales.

En los encuentros presenciales no se identifica que se haya encontrado el modo de valorar el esfuerzo realizado por los alumnos durante las clases, a pesar de la importancia que reviste el mismo. Esta carencia pone de manifiesto el desconocimiento que el aprendizaje sucede cuando alguien quiere aprender y no cuando alguien quiere enseñar.

Las modalidades de evaluación brindadas por Costos y Gestión son superadoras a las de Contabilidad de Costos. Esto se fundamenta en la variedad y calidad de opciones brindadas por aquella. No obstante, como ya fue señalado la cátedra de Contabilidad de Costos incorpora modificaciones a partir del año 2019 con la clara intencionalidad de enriquecer las posibilidades ofrecidas.

Los profesores diseñan estrategias para que la enseñanza y aprendizaje conformen un proceso, buscando integrar a la evaluación como parte del mismo. No obstante, permanece la instancia

de la evaluación final de puntaje pre asignado, en ocasiones, no como cierre de una etapa, sino como elemento predominante de medición. Este accionar, ligado a un paradigma positivista, opaca las buenas intenciones.

La revisión de los instrumentos de evaluación permite identificar aciertos en su construcción y al mismo tiempo, algunas cuestiones débiles a superar.

Los datos de promoción obtenidos de la revisión documental constituyen un indicador objetivo que existen elementos a cambiar y/o mejorar. Pero más preocupante aún es que los modos de evaluar no permiten discernir si los conocimientos han sido debidamente incorporados, posiblemente por la parcial presencia del atributo de la validez.

En relación a la dificultad que presentan los alumnos para expresarse oralmente, a las falencias de redacción y presentaciones poco logradas, cabe preguntarse: ¿se les enseña esto en algún momento?.

Los estudiantes son protagonistas con un papel esencial durante todo el proceso, tal como fue descrito al inicio del trabajo: forman parte de la terna inseparable junto a docentes y conocimiento. Pero posiblemente sólo algunos dimensionen que, la calidad del aprendizaje, se encuentra condicionada, en gran parte, a la actitud que adopten. En consecuencia, será tarea del docente desarrollar estrategias para que los alumnos descubran la fortaleza que tienen entre sus manos.

CAPÍTULO 6
REFLEXIONES FINALES

Este trabajo nació con la intención de dar respuesta al interrogante de qué ideas y concepciones tienen los docentes del área de costos en el momento de pensar y definir el modo de evaluar.

El propio recorrido permitió que aquella aspiración se fuese enriqueciendo a partir de los descubrimientos que acompañaron el propio proceso de la investigación y al mismo tiempo posibilitó reafirmar la importancia de los objetivos planteados.

Reflexionando al final del camino es mucho lo que todavía se encuentra pendiente de construir, para lograr que la evaluación se conforme como una herramienta que permita valorar el aprendizaje de los estudiantes, y no castigarlos.

Nuestras evaluaciones deben orientarse a captar capacidades, seducir discernimientos, aplicar criterios propios, construir significados, atraer inquietudes, en definitiva, cautivar al alumno para que forme parte de todo el proceso.

La complejidad de la temática nos invita a un desafío de grandes dimensiones, en el cual los docentes somos quienes tenemos la responsabilidad indelegable de construir la logística de las alternativas que preparen adecuadamente a nuestros alumnos para desempeñarse en un contexto permanentemente cambiante.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Alaniz, B., Cámara, V., Nardoni, M., & Zanabria, C. (2014). *Una experiencia acerca de la evaluación como aprendizaje*. Ciencias Económicas 9.02, 65-71.
- ✓ Alles Marta (2003). *Elija al mejor. Cómo entrevistar por competencias*. Argentina. Granica S.A.
- ✓ Álvarez Méndez, J. M. (2001). *El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones*. En J. Álvarez Méndez, *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (págs. 11-26). Madrid. España. Morata.
- ✓ Arnau Gras, J., Anguera Arguilaga, M.T., Gómez Benito, J., *Metodología de la investigación en Ciencias del comportamiento*. Universidad de Murcia.1990.
- ✓ Colas Bravo, M.; Buendía Eisman,L (2012). *Investigación Educativa*. 3ra Edición. Madrid. España. Alfar
- ✓ Camilloni, A. (1998). *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran*. En: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Argentina Paidós.
- ✓ Camilloni, A. (2013). *La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario*. En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL
- ✓ Camillioni A., Celman S., Litwin E. y Palau M. (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Editorial Paidós Educador.
- ✓ Celman, S. (1999). *Prácticas docentes y transformación curricular. Una investigación evaluativa*. Editorial Universidad Nacional del Litoral. Santa. Fe, Argentina.
- ✓ Celman S. (2005) *Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*. Publicado en cuadernillo Universidad Nacional del Sur.

- ✓ Celman, S. (2006). *Evaluando los sentidos de la evaluación*. Organizado por el Programa de Formación Docente Continúa dependiente de la Secretaría General de la UNER en el marco del Curso de Posgrado: “La Evaluación en la Universidad”
- ✓ Celman S. (2008) *Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario*. Conferencia en el II Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Facultad de Ciencias Agropecuarias UNER. Septiembre 4 y 5 de 2008. Publicado en Actas del Congreso. EDUNER
- ✓ Díaz, L.F. (2001) *La meta evaluación y su método*. Revista Ciencias Sociales, 2(3) 170-192. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- ✓ Di Stefano, V.; Alderete, V. (2006) *Aspectos pedagógicos de la enseñanza de costos y gestión. Una propuesta de evaluación*. XXIX Congreso Argentino de profesores universitarios de costos. San Luis. Argentina
- ✓ Flores Ochoa, R. (2004). *Evaluación pedagógica y cognición*. Ed. Mg Graw Hill. Colombia
- ✓ García, L.M. (2014) *Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado*. Educación XX1, vol.17, núm.2, julio-diciembre, 2014, pp. 35-55. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. España
- ✓ Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata. Undécima Edición. Madrid, España.
- ✓ Ibarra Sáiz, M.S.;Rodríguez Gómez, G. (enero-abril 2010) *Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad*. Revista de Educación, 385-407.
- ✓ Marcipar Katz, S., & Luciani, M. (2017). *La meta-evaluación en la agenda de la educación superior*. Revista Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral (14) 1, 191-203.

- ✓ Mateo, J.J. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE-HORSORI. Universidad de Barcelona.
- ✓ Mateo J.A., Martínez Olmos, F. (2008) *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Cuadernos de docencia universitaria 03. ICE y Editorial Octaedro S.L. Primera Edición. Bailen 5. 08010 Barcelona
- ✓ MAXWELL, Joseph A.:“QUALITATIVE RESEARCH DESIGN. An Interactive Approach”. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1996. Páginas 63-85. (5. Methods: What will you actually do?) Traducción: María Luisa Graffigna.
- ✓ Rafaghelli M. (2002) *Propuestas para la construcción de instrumentos para las actividades de educación a distancia*. Mimeo.
- ✓ Rafaghelli, M. (2009). *La eterna complejidad de la evaluación*. Novedades Educativas, 4-8.
- ✓ Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas: Fichas didácticas*. Santiago: Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE), PREAL.
- ✓ Rueda Beltrán, M. (coord.). (2012). *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*. México: UNAM. Ediciones Díaz de Santos
- ✓ Sautu Ruth. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Ediciones Lumieri S.A. Argentina.
- ✓ Temporetti, F. (2009) *¿Teorías del aprendizaje?* Documento elaborado en el marco del Curso “Teorías del Aprendizaje” perteneciente a las Maestrías de Docencia Universitaria y Didácticas Específicas que el autor dicta en la Universidad Nacional del Litoral y en la Universidad de Buenos Aires desde el año 2005.
- ✓ Torres, M.F.; Cárdenas, E.J. (enero – junio 2010) *¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005-2010)*. Enunciación. Vol. 15 Núm.1 Bogotá, Colombia, 141-156.

- ✓ Trillo Alonso, F., & Porto Curras, M. (2002). *La evaluación de los estudiantes de la calidad de las universidades*. Revista de Educación (28), 283-301.
- ✓ Watson, J. B. Behaviorism. (revised edition). University of Chicago Press, 1930.
- ✓ Wittrock, M (1989) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Ediciones Paidós Ibérica S.A. España
- ✓ Zanabria, C. (2015). Reporte sobre una tesis de maestría relativa a la evaluación de los aprendizajes universitarios en matemática. *Yupana*, (8), 49-66.
<https://doi.org/10.14409/yu.v0i8.5016>
- ✓ Zanabria, C. (2014). *La evaluación de los aprendizajes, una forma de enseñanza, ¿una oportunidad de aprendizaje?: Creencias y Prácticas. Una Mirada desde la educación matemática*. Editorial Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

PÁGINAS WEB

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L., Camacho y López, S. M., Maldonado Muñiz, G., Trejo García, C. Átala, Olguín López, A., & Pérez Jiménez, M. (2014). *La investigación cualitativa. XIKUA Boletín Científico De La Escuela Superior De Tlahuelilpan*, 2(3).
<https://doi.org/10.29057/xikua.v2i3.1224>. Consultado mes de febrero de 2019
- Denzin y Lincoln (2005, p. 643, tomado de Vargas, 2012). Recuperado de http://www.ujaen.es/investigacion/tics_tfg/pdf/cualitativa/recogida_datos/recogida_entrevista.pdf. Consultado mes de marzo de 2019
- EDI V Evaluacion de los procesos educativos (16 de agosto de 2018). (Mensaje de un blog). Recuperado de <http://evaluacionprocesoseducativos.blogspot.com/2018/08/>. Consultado mes de diciembre de 2018
- Santos Guerra, M. (2010) *La evaluación como aprendizaje*. Ciclo de conferencias realizado en la ciudad de Mendoza y en los departamentos de San Martín y Malargüe durante el mes de

febrero de 2010. (DVD) Recuperado en [https://www.youtube.com/watch?v= ZN650UJqi0](https://www.youtube.com/watch?v=ZN650UJqi0).

Consultado mes de diciembre de 2018

ANEXOS

ANEXO I

DOCENTES ENTREVISTADOS

ASIGNATURA COSTOS Y GESTIÓN

Nombre y Apellido: José María Puccio

Edad: 61 años

Cargo: Asociado

Formación de grado: Contador Público Nacional

Formación de posgrado: Magister en Administración de Empresas con mención en Costos y Gestión

Fecha de inicio en la actividad docente: año 1981

Fecha de la entrevista: 16 de agosto de 2019

Nombre y Apellido: Gerardo Enrique Zocola

Edad: 53 años

Cargo: Jefe de trabajos prácticos

Formación de grado: Contador Público Nacional

Formación de posgrado: Magister en Administración de Empresas con mención en Costos y Gestión.

Fecha de inicio en la actividad docente: año 1998

Fecha de la entrevista: 18 de junio de 2019

Nombre y Apellido: Alejandra del Carmen Fail

Edad: 47 años

Cargo: Adscripta

Formación de grado: Contador Público Nacional

Fecha de inicio en la actividad docente: 2013

Fecha de la entrevista: 13 de junio de 2019

Nombre y Apellido: Diego Gustavo Soriano

Edad: 38 años

Cargo: Jefe de trabajos prácticos

Formación de grado: Contador Público Nacional

Formación de posgrado: Magister en Administración de Empresas. Mención Finanzas

Fecha de inicio en la actividad docente: año 2007

Fecha de la entrevista: 12 de junio de 2019

Nombre y Apellido: Andrés Carboni

Edad: 35 años

Cargo: Jefe de trabajos prácticos.

Formación de grado: Contador Público Nacional

Formación de posgrado: Especialista en Costos para la Gestión. En curso

Fecha de inicio en la actividad docente: año 2008

Fecha de la entrevista: 18 de junio de 2019

Nombre y Apellido: Agustina Nurit González

Edad: 31 años

Cargo: Adscripta

Formación de grado: Contador Público Nacional

Formación de posgrado: Magister en Finanzas. En curso

Fecha de inicio en la actividad docente: 2016

Fecha de la entrevista: 12 de junio de 2019

Nombre y Apellido: David Emanuel Moreira

Edad: 27 años

Cargo: Jefe de trabajos prácticos

Formación de grado: Licenciado en Administración

Formación de posgrado: Especialización en Costos y Gestión Empresarial. En curso

Fecha de inicio en la actividad docente: 2011

Fecha de la entrevista: 13 de junio de 2019

ASIGNATURA CONTABILIDAD DE COSTOS

Nombre y Apellido: Sandra del Carmen Canale

Edad: 53 años

Cargo: Asociada

Formación de grado: Contador Público Nacional

Formación de posgrado: Magister en Administración de Empresas con mención en Costos y Gestión.

Fecha de inicio en la docencia: 1992

Fecha de la entrevista: 27 de julio de 2019

Nombre y Apellido: Ricardo Andrés Perren

Edad: 62 años

Cargo: Jefe de trabajos prácticos

Formación de grado: Contador Público Nacional

Fecha de inicio en la actividad docente: 1981

Fecha de la entrevista: 3 de julio de 2019

Nombre y Apellido: Melisa Andrea Bergese

Edad: 34 años

Cargo: Jefe de trabajos prácticos

Formación de grado: Contador Público Nacional

Formación de posgrado: Especialización en Costos y Gestión Empresarial

Fecha de inicio en la actividad docente: 2007

Fecha de la entrevista: 13 de junio de 2019

Nombre y Apellido: Federico Cremona

Edad: 27 años

Cargo: Adscripto

Formación de grado: Contador Público Nacional

Formación de posgrado: Especialización en Costos y Gestión Empresarial. En curso

Fecha de inicio en la actividad docente: 2018

Fecha de la entrevista: 13 de junio de 2019

ANEXO II

DETALLE ANALÍTICO DE LA INFORMACIÓN

RELEVADA

Tabla 5

*Comparativo de alumnos aprobados y no aprobados según la condición del alumno.
Alumnos libres. Asignatura Costos y Gestión. Período 2017-2018.*

Fecha	Acta de Examen N°	Aprobados	No Aprobados	Total
08/02/2017	0079/17	3	4	7
08/02/2017	0080/17	1	0	1
22/02/2017	0205/17	5	8	13
22/02/2017	0206/17	1	0	1
10/05/2017	0346/17	3	0	3
28/06/2017	0488/17	6	5	11
27/07/2017	0666/17	9	13	22
27/07/2017	0668/17	1	1	2
11/10/2017	0833/17	8	9	17
11/10/2017	0835/17	2	0	2
29/11/2017	0974/17	3	11	14
29/11/2017	0976/17	1	0	1
14/12/2017	1141/17	12	12	24
14/12/2017	1143/17	0	2	2
14/12/2017	1144/17	0	2	2
08/02/2018	0065/18	5	9	14
08/02/2018	0067/18	1	3	4
22/02/2018	0203/18	10	12	22
22/02/2018	0204/18	1	5	6
09/05/2018	0357/18	9	10	19
09/05/2018	0358/18	1	1	2
27/06/2018	0470/18	5	5	10
27/06/2018	0472/18	2	1	3
27/06/2018	0487/18	1	0	1
26/07/2018	0672/18	9	8	17
26/07/2018	0674/18	3	2	5
18/10/2018	0843/18	3	18	21
18/10/2018	0844/18	0	2	2
29/11/2018	0964/18	11	9	20
29/11/2018	0967/18	0	1	1
19/12/2018	1157/18	14	8	22
19/12/2018	1159/18	5	3	8
Totales		135	164	299
Totales		45,15%	54,85%	100,00%

Tabla 5

Comparativo de alumnos aprobados y no aprobados según la condición del alumno. Alumnos regulares. Asignatura Costos y Gestión. Período 2017-2018.

Fecha	Acta de Examen N°	Aprobados	No Aprobados	Total
08/02/2017	0078/17	2	3	5
22/02/2017	0204/17	6	3	9
10/05/2017	0345/17	4	1	5
28/06/2017	0487/17	17	2	19
28/06/2017	0489/17	2	0	2
28/06/2017	0490/17	0	1	1
27/07/2017	0667/17	1	1	2
11/10/2017	0832/17	3	0	3
11/10/2017	0834/17	1	0	1
29/11/2017	0973/17	28	4	32
29/11/2017	0975/17	4	2	6
14/12/2017	1140/17	15	4	19
14/12/2017	1142/17	4	0	4
08/02/2018	0064/18	6	0	6
08/02/2018	0066/18	1	0	1
22/02/2018	0202/18	3	0	3
09/05/2018	0356/18	3	1	4
27/06/2018	0469/18	7	0	7
27/06/2018	0471/18	2	0	2
26/07/2018	0671/18	4	0	4
26/07/2018	0673/18	1	0	1
18/10/2018	0842/18	3	1	4
29/11/2018	0962/18	33	10	43
29/11/2018	0966/18	3	2	5
19/12/2018	1156/18	18	3	21
19/12/2018	1158/18	1	0	1
Totales		172	38	210
Totales		81,90%	18,10%	100,00%

Tabla 6

*Comparativo de alumnos aprobados y no aprobados según la condición del alumno.
Asignatura Contabilidad de Costos. Período 2017-2018.*

Fecha	Acta de Examen N°	Aprobados	No Aprobados	Total
08/02/2017	0083/17	18	6	24
22/02/2017	0209/17	20	15	35
10/05/2017	0349/17	23	12	35
28/06/2017	0493/17	10	9	19
27/07/2017	0670/17	22	8	30
11/10/2017	0838/17	6	8	14
29/11/2017	0978/17	12	4	16
14/12/2017	1147/17	22	13	35
08/02/2018	0070/18	13	9	22
22/02/2018	0207/18	24	13	37
09/05/2018	0362/18	22	17	39
27/06/2018	0477/18	8	7	15
26/07/2018	0676/18	8	14	22
18/10/2018	0847/18	9	13	22
29/11/2018	0961/18	14	13	27
19/12/2018	1162/18	22	15	37
Totales		253	176	429
Totales		58,97%	41,03%	100,00%

Tabla 7

Distribución de las calificaciones de alumnos aprobados. Asignatura Contabilidad de Costos. Período 2017-2008

Fecha	Acta de Examen N°	Aprobado	Bueno	Muy Bueno	Distinguido	Sobre-saliente	Total
08/02/2017	0083/17	9	3	3	2	1	18
22/02/2017	0209/17	9	2	6	1	2	20
10/05/2017	0349/17	9	4	8	2	0	23
28/06/2017	0493/17	6	1	2	1	0	10
27/07/2017	0670/17	11	5	5	1	0	22
11/10/2017	0838/17	2	0	3	1	0	6
29/11/2017	0978/17	7	2	0	1	2	12
14/12/2017	1147/17	12	1	6	3	0	22
08/02/2018	0070/18	5	3	3	0	2	13
22/02/2018	0207/18	10	6	5	2	1	24
09/05/2018	0362/18	14	3	5	0	0	22
27/06/2018	0477/18	3	3	0	1	1	8
26/07/2018	0676/18	6	1	0	0	1	8
18/10/2018	0847/18	6	2	1	0	0	9
29/11/2018	0961/18	12	0	1	0	1	14
19/12/2018	1162/18	8	6	4	3	1	22
Totales		129	42	52	18	12	253
Totales		50,99%	16,60%	20,55%	7,11%	4,74%	100,00%
Totales		50,99%	37,15%		11,86%		100,00%

ANEXO III

PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS

Expte. N° 37.593

SANTA FE, 02-12-2010

VISTO el nuevo Régimen de Enseñanza aprobado por Resolución C.D. N° 955/2009 y las actuaciones por las cuales, la Cont. Sandra CANALE, Profesora Asociada a cargo de la asignatura CONTABILIDAD DE COSTOS de la carrera Contador Público Nacional, presenta propuesta de programa de dicha asignatura para dar cumplimiento con el mencionado Régimen, y

CONSIDERANDO:

QUE la propuesta de programa presentada responde a los contenidos mínimos de los planes de estudios aprobados oportunamente,

QUE en la propuesta de programa se da cumplimiento a los datos que exige el art. 4º, inciso b) de la Resolución C.D. N° 955/2009,

POR ELLO, y teniendo en cuenta el despacho de la Comisión de Enseñanza,

EL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD
DE CIENCIAS ECONÓMICAS

RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.- Aprobar el programa de la asignatura CONTABILIDAD DE COSTOS de la carrera Contador Público Nacional, que incluye denominación de la asignatura, régimen y modalidad de cursado, propuesta de enseñanza, carga horaria, objetivos generales, programa analítico, cronograma, bibliografía básica y ampliatoria y sistema de evaluación, condiciones de regularidad y régimen de promoción, que se adjunta a las presentes actuaciones.

ARTÍCULO 2º.- Disponer la vigencia del mencionado programa para el dictado de la asignatura a partir del Segundo Cuatrimestre del año 2011 y su aplicación en los exámenes finales a partir del turno de Noviembre de 2011.

ARTÍCULO 3º.- Inscribese, comuníquese, tómesese nota y archívese.

RESOLUCIÓN C.D. N° 818

cb



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
Facultad de Ciencias Económicas

ANEXO ÚNICO DE RESOLUCIÓN DE C.D. Nº 818/2010

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA
CONTABILIDAD DE COSTOS

CARRERA
Contador Público Nacional

CARGA HORARIA
70 horas

VIGENCIA
Para el cursado: a partir del Segundo Cuatrimestre del año
2011
Para examen final: a partir del Turno Noviembre del año 2011



1) Asignatura: Contabilidad de Costos

2) Régimen de cursado: Cuatrimestral

3) Modalidad de cursado:

Cursado sin requisitos para la regularización y examen final-Modalidad presencial

4) Carga horaria total según Plan de Estudios y carga horaria presencial según modalidad de cursado:

Carga horaria según Plan de Estudios: 70 hs.

Carga horaria presencial según modalidad de cursado: 66 hs. El resto de las horas se alcanzan con actividades fuera del aula.

5) Propósitos/Objetivos de la asignatura

5.1-Introducción

Los fundamentos y objetivos de una asignatura deben ser analizados en el contexto de los objetivos de la Universidad en su conjunto y de los logros que se pretenden alcanzar en la Carrera específica donde se halla inserta.

La enseñanza universitaria es de importancia primordial para el crecimiento de un país, ya que con el desarrollo de la ciencia y la promoción de la tecnología, mejorará la calidad de vida de la población así como también su producción y consecuentemente su economía, en pos de mejorar la situación de los ciudadanos y llevar al país a una independencia real.

De este modo el art. 2 del Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral declara entre las funciones de la misma: “Impartir la enseñanza superior con carácter científico para la formación de investigadores, profesionales y técnicos con amplia integración cultural, capaces y conscientes de su responsabilidad social, debiendo estimular el intercambio de docentes, egresados y estudiantes, con centros científicos y culturales nacionales y extranjeros”.

De acuerdo a lo expresado anteriormente es preciso reflexionar que un docente universitario participa en el proceso de educación de egresados, que deben, desde su especialidad, servir a la comunidad de la cual la Universidad depende y se nutre en última instancia.

En el caso particular del Contador Público Nacional, en el primer párrafo del perfil de la Carrera el mismo es definido “...como “un profesional de la organización” formado en las disciplinas básicas y aplicadas de las Ciencias Económicas, contables y administrativas, capaz de conciliar las exigencias de la racionalidad instrumental (expresada en las normativas que reglan la actividad contable a través de leyes, resoluciones y de las establecidas por las instituciones profesionales) con las necesidades de las organizaciones, y sus propios criterios, mediante una educación universitaria sólida, amplia, flexible y ética que le otorgue soportes teóricos y



procedimentales a su desempeño”.

De acuerdo al análisis realizado del perfil y considerando que la asignatura por la cual se realiza esta planificación concilia contenidos contables y de costos, se advierte que desde la misma se debe trabajar para contribuir –como un eslabón más- en la formación de profesionales que sirvan a la sociedad actuando dentro de las organizaciones, como especialistas en el manejo de información contable y administrativa de calidad, para ser utilizada en el proceso de toma de decisiones, la resolución de problemas y el control de la gestión, preparándolos –además- para que puedan proceder con un pensamiento crítico, amplio y flexible acorde a las demandas de nuestra época.

5.2-Objetivos

Lo explicitado en el último párrafo del punto anterior, debe actuar como una guía o propósito general, resultando necesario explicitar los objetivos específicos de la asignatura. De este modo, se plantea que, al promocionar la materia, el alumno haya adquirido conocimientos y destrezas que le permitan:

- Comprender la lógica interna de los diferentes sistemas de costeo y seleccionar el más adecuado a cada realidad organizacional.
- Extrapolar a empresas de servicio, de producción primaria y comerciales conceptos de costeo originalmente planteados para empresas industriales.
- Comprender las implicancias patrimoniales de las distintas etapas de los procesos y plantear las registraciones pertinentes
- Diseñar y operar sistemas de costeo que contribuyan con la generación de una base de datos amplia y flexible que nutra de información necesaria, tanto para los requerimientos de la contabilidad de gestión, como para la elaboración de los Estados Contables de Publicación.

5.3-Justificación

Es importante resaltar que hasta el año 2001, momento en el que se genera una importante reforma a los planes de estudio de las Carreras de Contador Público Nacional y Licenciado en Administración, las dos materias que desarrollaban los conceptos disciplinares específicos de costos (Costos I y Costos II) se hallaban ubicadas en el área de Administración.

A partir de la modificación a los planes mencionada anteriormente, se crean las asignaturas Costos y Gestión y Contabilidad de Costos. La primera forma parte del área de administración e imparte conocimientos introductorios a los alumnos de las carreras de Contador y Licenciado en Administración, en tanto que, el espacio curricular Contabilidad de Costos, se diseñó específicamente para la Carrera de Contador Público Nacional.

En los considerandos de la reforma se destaca que los cambios propuestos generan un fortalecimiento del área contable en la Carrera de CPN, ya que se amplía la cantidad de asignaturas integrantes de esta área, particularmente en lo que refiere a los elementos



fundamentales de los sistemas de costos – a partir de la información contable- y sus técnicas de registración, incorporando específicamente en el Ciclo Profesional Contabilidad de Costos.

Es dable destacar que hasta mediados del siglo anterior la temática del cálculo y la registración de los costos formaba parte del análisis central de los principales manuales de costos, con una visión orientada fundamentalmente a la valuación de los inventarios. Luego, paulatinamente, el uso de la información de costos para la adecuada gestión de las organizaciones comenzó a ganar terreno. Este cambio, que significó un importantísimo avance en la materia contribuyó a jerarquizar la formación del profesional en ciencias económicas y advierte –a quienes imparten los conocimientos disciplinares específicos de costos- que hay tres grandes temáticas que deben ser abordadas: la determinación, la registración y el uso de la información de costos para propósitos y decisiones diversas.

De acuerdo a lo explicitado anteriormente, se observa que el cambio propuesto en el plan de estudios en el año 2001 vino a llenar un vacío en lo referente a la registración de los costos. No obstante, es importante subrayar dos cuestiones que resultan fundamentales:

- No es posible registrar y utilizar la información de costos sin antes determinarla correctamente
- El cálculo de los costos para los fines de la valuación de los inventarios es una visión parcial del enfoque actual de la disciplina. Limitarnos solamente a este objetivo significaría un retroceso.

De este modo, los contenidos que se incluyen en esta asignatura abarcan las tres grandes temáticas mencionadas anteriormente: la determinación, la registración y el uso de la información de costos para propósitos y decisiones diversas.

Tomando como punto de partida la idea que la información de los costos puede ser utilizada para diferentes fines y propósitos, desde la valuación de los inventarios para la confección de los Estados Contables de Publicación hasta el uso para la gestión exitosa de las organizaciones, se marca la necesidad de contar con una base de datos amplia y flexible que permita obtener los costos adaptados para cada objetivo. Para el logro de esta base se destaca la necesidad de realizar una correcta determinación de los costos, para lo cual resulta fundamental contar con los conocimientos que permitan modelizar sistemas de costos que resulten adecuados a cada situación productiva, así como también manejar criterios para la valuación de los distintos factores involucrados en los procesos productivos.

Por otro lado, se parte de la premisa de considerar a la contabilidad como parte del sistema de información que debe aportar a esa base de datos, resaltando las fortalezas de la partida doble frente a la mecánica de trabajo extracontable (planillas de cálculo en base a partida simple), motivo por el cual se desarrollan conocimientos para manejar con solvencia los mecanismos que permitan captar y registrar adecuadamente la información de costos



6) Propuesta de enseñanza:

6.1-Organización metodológica:

Clases: teórico-prácticas. Esta organización se adopta puesto que la separación de las clases en teoría y práctica en momentos distintos, impide relacionar a ambas en forma inmediata. Por las características de la asignatura objeto de esta planificación, como docente a cargo de la misma considero que una metodología donde se logre una rápida vinculación entre teoría y práctica presenta ventajas.

Cabe destacar que con un bosquejo de clases teóricas y prácticas separadas, se corre el riesgo de dotar a la clase teórica de cierta connotación de curso magistral que puede obstaculizar la interacción docente-alumno que debe privilegiarse durante el desarrollo del curso.

6.2-Actividades de los docentes y alumnos:

En la primera clase se procederá a trabajar sobre las expectativas de los estudiantes respecto al curso, comunicando el programa completo, ubicando al alumno brevemente en el contenido de cada una de las unidades, transmitiendo –al mismo tiempo- que el material bibliográfico de estudio se encuentra disponible, así como también la guía de Casos preparada por la Cátedra. Se debe conversar sobre las ventajas de leer previamente el material de estudio para que puedan participar activamente en las clases, logrando un mayor aprovechamiento de las mismas.

De este modo, al iniciar cualquiera de los temas que integran cada una de las unidades temáticas, el docente desarrolla una exposición invitando a los alumnos a que participen activamente, interviniendo en aquellos casos que considere necesaria una ampliación o mayor explicación del tema, así como también para hacer agregados, aportes de ejemplos o comentarios sobre el material que leyó previamente.

En esta primera parte de las clases con desarrollos teóricos, se procurará que este espacio no sea una unidad cerrada, en la que los objetivos académicos se cumplan fundamentalmente dentro de la sesión respectiva, sino que sean un marco para los contenidos que los alumnos deberán ampliar a través de la consulta de los textos sugeridos y organizándose en torno de otros propósitos formativamente valideros a cumplirse a través de la otra modalidad de enseñanza (práctica) desarrollada durante la otra parte de la clase.

En el desarrollo de los contenidos teóricos se buscará lograr una presentación general del tema, motivar a los alumnos sobre el mismo, aclarando conceptos que pueden resultar complejos a la interpretación inicial, presentar esquemas generales de trabajo, así como integrar conceptos en una síntesis final del tema.

Cumplidos los objetivos de la etapa anterior, para cada tema se realizará la vinculación práctica correspondiente, es decir se iniciará el proceso de adquisición de habilidades necesarias para resolver potenciales situaciones que pueden presentarse en la práctica, utilizando a tales efectos la guía de Casos Prácticos.

Esta guía contiene numerosos casos que van creciendo en complejidad. Los mismos no



son desarrollados en su totalidad, sino que se tratan los primeros más simples para ubicar rápidamente al alumno en el tema y algunos de los más complejos. Esto requiere del alumno un trabajo fuera del aula, para completarlos en su totalidad. Al mismo tiempo, implica un trabajo extra del docente que en algunos casos se queda luego de finalizada la clase o se lleva la resolución realizada por el alumno para controlarla.

A partir de la unidad 5 se propone un caso complejo integrador que los alumnos deben desarrollar en su totalidad fuera del aula, brindando clases de consultas extras para el control del mismo.

6.3- Empleo de elementos de apoyo para el desarrollo de las clases

Para el desarrollo de las clases se utilizarán elementos clásicos de los que es imposible prescindir aún en etapas de avanzado desarrollo tecnológico: pizarrón, tiza o fibrones. Obviamente que también debe darse un lugar destacado a los elementos que este desarrollo tecnológico provee, en especial el empleo de computadora para realizar algunas presentaciones mediante el sistema power point y la exposición de la resolución de casos complejos utilizando excell.

Es importante mencionar que la Facultad cuenta con estos elementos en algunas de las aulas usadas para el dictado de las clases de las carreras de grado, de modo que los recursos se hallan disponibles pero son “escasos”. De este modo, al comienzo de cada cuatrimestre se realiza un pedido al personal administrativo que se ocupa de la gestión y distribución de las aulas para contar con estos elementos, al menos, una vez a la semana. Los mismos son de suma utilidad para que los alumnos puedan ir controlando las resoluciones de los casos más complejos. Las consultas para trabajar con la resolución del ejercicio integrador propuesto por la Cátedra se realizan en aulas que disponen de estos elementos.



7) Programa analítico

Unidad	Título y contenidos
Unidad I	<p>LA CONTABILIDAD Y LOS COSTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto Económico y concepto contable del costo. • Formas de operar con la Contabilidad: Principios contables aplicables a los costos. Normas de valuación y exposición. • La Contabilidad y la gestión. La contabilidad de costos como fuente de información para la gestión. <p>EL CONCEPTO DE COSTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • El proceso productivo y los factores de la producción. • Clasificación de costos: Según los factores involucrados. Según su vinculación con el nivel de actividad. Según su grado de vinculación con los objetivos de costos. <p>CONTABILIZACIÓN DE LOS COSTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vínculos entre Contabilidad General y Contabilidad de Costos • Sistemas de Costeo: <ul style="list-style-type: none"> -Según el momento de su determinación: Costos históricos y predeterminados -Según las características del proceso productivo: Costos por procesos y órdenes de producción -Según los factores que se incorporan al proceso productivo: Costeo Variable y Costeo completo • Plan de Cuentas: Las cuentas de la Contabilidad de Costos. Visión General. Requisitos de un plan de cuentas adecuado a la contabilización de los costos y a la información de gestión.
UNIDAD II	<p>ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIZACIÓN DE LOS INSUMOS ACOPIABLES</p> <p>Procesos administrativos vinculados al aprovisionamiento de los Bienes de Cambio</p> <p>Conceptos que se reflejan en el Rubro Bienes de Cambio. Uso de Cuentas Específicas.</p> <p>Determinación del valor de ingreso al patrimonio.</p> <p>Determinación del valor de las salidas de Almacenes. Sistemas de Valuación.</p> <p>Secuencia de Contabilización.</p>



Unidad	Título y contenidos
UNIDAD III	<p data-bbox="485 595 1378 627">ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIZACIÓN DE LA MANO DE OBRA</p> <p data-bbox="485 645 1235 676">La mano de obra productiva y no productiva. Conceptos.</p> <p data-bbox="485 694 1166 725">Vinculación entre mano de obra y nivel de actividad.</p> <p data-bbox="485 743 1437 808">Determinación del costo total de la mano de obra. Captación de la información necesaria.</p> <p data-bbox="485 826 1437 891">Determinación de la mano de obra estándar. La matriz de la mano de obra.</p> <p data-bbox="485 909 1238 940">Medición de la improductividad declarada y no declarada.</p> <p data-bbox="485 958 879 990">Secuencia de Contabilización.</p>
UNIDAD IV	<p data-bbox="485 1010 1366 1041">ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIZACIÓN DE LA CARGA FABRIL</p> <ul data-bbox="485 1059 1437 1525" style="list-style-type: none"><li data-bbox="485 1059 1437 1227">• Carga Fabril. Concepto. Análisis de las características y administración de distintos insumos que se engloban en la Carga Fabril: Materiales, Amortizaciones, Contrataciones de Servicios de Abastecimiento por Red, Tercerizaciones y otros convenios de Servicios.<li data-bbox="485 1245 1437 1310">• División funcional de la Empresa. Centros de Costos. Objetivos. Centros de Producción y Centros de Servicios.<li data-bbox="485 1328 1437 1426">• Proceso de concentración de la carga fabril. Costos directos e indirectos al producto y a los centros. Departamentalizaciones y prorrateos.<li data-bbox="485 1444 1182 1476">• Capacidad de producción y nivel de actividad.<li data-bbox="485 1494 1334 1525">• Secuencia de registración de la carga fabril variable y fija.
UNIDAD V	<p data-bbox="485 1547 1046 1579">SISTEMA DE COSTOS POR PROCESOS</p> <ul data-bbox="485 1597 1437 1964" style="list-style-type: none"><li data-bbox="485 1597 1437 1695">• Industrias y Servicios a los que se aplica este sistema. Características del sistema. Concepto de Producción equivalente y cálculo de grado de avance.<li data-bbox="485 1713 1437 1812">• Costos por procesos bajo el entorno de costo estándar. Características. Distintos tipos de costos estándar. Determinación de los costos estándar unitarios. Matriz del costo unitario.<li data-bbox="485 1830 1238 1861">• Concepto de desvíos. Su cálculo e interpretación.<li data-bbox="485 1879 1437 1964">• Cálculo y contabilización de costos por procesos en casos de monoproducción y producción múltiple alternativa. Secuencia de registración.



Unidad	Título y contenidos
	<ul style="list-style-type: none">• Cálculo de costos por procesos en casos complejos: Costos en la producción conjunta. Definición del caso. Tratamiento. Propuestas doctrinarias de distribución: en base física y en base a capacidad contributiva.
UNIDAD VI	<p>SISTEMA DE COSTO POR ÓRDENES DE TRABAJO</p> <ul style="list-style-type: none">• Industrias y Servicios a los que se aplica este sistema. Características del Sistema.• Hoja de Costo u Orden de Trabajo. Momentos de valuación. Carga de los distintos factores a la OT: materia prima, mano de obra y carga fabril.• Secuencia de Registración
UNIDAD VII	<p>COSTOS DE COMERCIALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">• Concepto e importancia actual.• Análisis de costos variables y fijos de comercialización.• Tratamiento contable y de exposición. Tratamiento en informes de gestión.
UNIDAD VIII	<p>COSTOS E INFORMACIÓN GERENCIAL</p> <ul style="list-style-type: none">• Informes de Gestión. Concepto e importancia.• Desagregación del Resultado Económico Empresarial por líneas, productos, zonas o canales comerciales• Análisis de índices elaborados a partir de los Estados Contables de Publicación. Limitaciones. Elaboración de indicadores financieros y no financieros. Utilidad de información cuantitativa y cualitativa para el análisis de la Gestión.



8) Cronograma

Se prevé el dictado de 24 clases de 2.45 horas de duración cada una.

ASIGNACION DE CLASES A CADA UNIDAD:

UNIDAD 1	2 clases
UNIDAD 2	1 clase
UNIDAD 3	3 clases
UNIDAD 4	4 clases
UNIDAD 5	3 clases
UNIDAD 6	4 clases
UNIDAD 7	3 clases
UNIDAD 8	1clase y media
UNIDAD 9	2 clases y media

9) Bibliografía básica y ampliatoria

UNIDAD I

Bibliografía Básica

- HERRSCHER, Enrique G.: “Contabilidad y Gestión. Un enfoque sistémico de la información para la acción”, Ediciones Macchi, 2005. Capítulos 4, 5 y 6.
- HANSEN, Don y MOWEN, Maryanne: “Administración de Costos. Contabilidad y Control”, Editorial Thomson, 2003. Capítulo I
- SAEZ TORRECILLA, Ángel; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Antonio y GUTIERREZ DIAZ, Gerardo: “Contabilidad de Costes y Contabilidad de Gestión”. Volumen 1 Mc. Graw Hill, 1993. Capítulo I.
- CARTIER, Enrique-¿Cómo enseñar a determinar costos? Un problema no resuelto. Anales del VIII Congreso Internacional de Costos, Uruguay 2005.
- CANALE, Sandra-Empresas de Servicios: un análisis teórico-Anales del XXVII Congreso Argentino de Profesores Universitario de Costos. Tandil 2004.
- GALLE, Rubén. -La Contabilidad, un sistema único de información- XXIV Congreso Argentino de Profesores Universitarios de Costos. Córdoba 2001.
- Diseño de un sistema administrativo-contable – Apunte de Cátedra.
- Plan de Cuentas – Apunte de Cátedra

Bibliografía ampliatoria

- HORNGREN, Charles , FOSTER, George y DATAR, Srikant: “Contabilidad de Costos. Un enfoque gerencial”, Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana, 8va. Edición, 1996. Capítulo I
- MALLO, Carlos; KAPLAN, Ricardo; MELJEM, Silvia; GIMÉNEZ, Carlos: “Contabilidad de Costes y Estratégica de Gestión” – Capítulo 2 Punto 2-1. PRENTICE HALL, Madrid, 2000.



- GIMENEZ Carlos M. y COLABORADORES. “Costos para empresarios” .Costos predeterminados. Capítulo X. Autores: PHIELIPPS Edgardo A, GIMÉNEZ Carlos M. Y CUYUMGIAN Eduardo. Ediciones Macchi, Buenos Aires, 1997
- BOTTARO Oscar E.: Fragmento del libro “El Criterio Económico de la Ganancia en la Contabilidad”. Ediciones Macchi. Buenos Aires . 1982

UNIDAD II

Bibliografía básica

- Los bienes de cambio y el costo de ventas en las normas contables. Apunte de Cátedra.
- SAEZ TORRECILLA, Ángel; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Antonio y GUTIERREZ DIAZ, Gerardo: OP.CIT. Capítulo 27 y 28.
- Aspectos a considerar para determinar el valor de ingreso de las materias primas a los almacenes – Apunte de Cátedra.

Bibliografía ampliatoria

- BOTTARO Oscar E.: “El Criterio Económico de la Ganancia en la Contabilidad” – Capítulo III – Costos de Adquisición. Ediciones Macchi. Buenos Aires 1982.
- MALLO Carlos, KAPLAN Ricardo, MELJEM Silvia, GIMÉNEZ Carlos: OP.CIT.– Capítulo 4.

UNIDAD III

Bibliografía básica

- SAEZ TORRECILLA, Ángel; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Antonio y GUTIERREZ DIAZ, Gerardo: OP.CIT.. Capítulo 27 y 28.
- GIMENEZ Carlos M. y COLABORADORES. “Costos para empresarios” La mano de obra productiva. Cap. IV. Autor: RODRIGUEZ JAURGUI Hugo. Ediciones Macchi. Buenos Aires, 1997.

UNIDAD IV

Bibliografía básica

- HANSEN, Don y MOWEN, Maryanne: “Administración de Costos. Contabilidad y Control”, Editorial Thomson, 2003. Capítulo 6.
- OSORIO, Oscar:”La Capacidad de Producción y los Costos”, Ediciones Macchi, 1991, Capítulo 3.
- Costos comunes de fabricación – Apunte de Cátedra.

Bibliografía ampliatoria

- GIMENEZ Carlos M. y COLABORADORES. “Tratado de Contabilidad de Costos” Cap. VII. Autor: BOTTARO, Oscar. Ediciones Macchi. Buenos Aires, 1989.



UNIDAD V

Bibliografía Básica

- BACKER Morton y JACOBSEN Lyle. “Contabilidad de Costos: un enfoque administrativo y de gerencia”. Contabilidad de costos por procesos. Capítulo 8. Ediciones Mac. Graw-Hill. 1987
- HANSEN, Don y MOWEN, Maryanne: “Administración de Costos. Contabilidad y Control”, Editorial Thomson, 2003. Capítulo 9
- HORNGREN, Charles , FOSTER, George y DATAR, Srikant: “Contabilidad de Costos. Un enfoque gerencial”, Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana, 8va. Edición, 1996. Capítulos 17 y 18.
- CASCARINI, Daniel C.:”Técnicas del Costeo por Procesos”. Cap. 1, 2, 3 y 4. Editorial El Coloquio. Buenos Aires.
- GIMÉNEZ Carlos M. Y Colaboradores. “Tratado de Contabilidad de Costos”. Capítulo IV. Sistemas de Costos. Procesos. Costos Conjuntos: a) Subproductos. b) Coproductos. 4ta. Edición. Ediciones Macchi. Buenos Aires. 1987

Bibliografía ampliatoria

- HORNGREN, Charles T.,S SUNDEM Gary., SELTO, Frank H.: “Contabilidad Administrativa”. Capítulo 15. 9na. Edición. Prentice – Hall Hispanoamericana. México 1994
- HORNGREN, Charles T: “La Contabilidad de Costos en la Dirección de la Empresa”. Capítulo 5. Introducción a los costos estándar: material directo y mano de obra directa. Pag. 151 a 164 (inclusive). Editorial Unión Tipográfica Editorial Hispano - Americana . México 1969.

UNIDAD VI

Bibliografía Básica

- BACKER Morton y JABOBSEN Lyle. OP.CIT. Contabilidad de costos de los pedidos especiales. Capítulo 7.
- HORNGEM, Charles T.,S SUNDEM Gary., SELTO, Frank H.: OP.CIT. Capítulo 14.
- HANSEN, Don y MOWEN, Maryanne: “Administración de Costos. Contabilidad y Control”, Editorial Thomson, 2003. Capítulo 4, páginas 128 a 141.

Bibliografía ampliatoria

- HORNGREN, Charles, FOSTER, George y DATAR, Srikant: “Contabilidad de Costos. Un enfoque gerencial”, Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana, 8va. Edición, 1996. Capítulo 5 páginas 140 a 155.

UNIDAD VII

Bibliografía básica

- HANSEN, Don y MOWEN, Maryanne: “Administración de Costos. Contabilidad y Control”, Editorial Thomson, 2003. Capítulo 20, páginas 804 a 816.



Bibliografía ampliatoria

-YARDIN, Amaro y RODRIGUEZ JAUREGUI, Hugo: “Costos de la función comercialización”. Revista Contabilidad y Administración No.36

UNIDAD VIII

Bibliografía básica

-SMOLJE, Alejandro Rubén: El Estado de Resultados: Una herramienta básica para la gestión. XIX Congreso Argentino de Profesores Universitarios de Costos – Río. Cuarto. Córdoba. 1996.

-MONDINO, Diana y PENDAS Eugenio: “Finanzas para empresas competitivas”. Capítulo 3. Análisis financieros mediante el uso de ratios. Verlap S.A. Producciones Gráficas. Vieytes 1534. Buenos Aires. 1994.

-KAPLAN ROBERT S. Y NORTON DAVID P. “EL CUADRO DE MANDO INTEGRAL”. Ediciones Gestión 2000 S.A. Barcelona. 1997.

-BALLVÉ, Alberto: “Tablero de Control” Capítulos 4 y 5. Ediciones Macchi, 2000.

-Material de Cátedra ad-hoc

Bibliografía ampliatoria

-SENDEROVICH, Isaac Y TELIAS Alejandro. ”Análisis e interpretación de Estados Contables”. Editorial Macchi. Marzo 1984.

-LAVOLPE, Antonio, CAPASSO, Carmelo y SMOLJE, Alejandro: “La Gestión Presupuestaria”, Editorial Macchi, Buenos Aires, 2000

10) Sistema de evaluación, condiciones de regularidad y régimen de promoción:

-La Evaluación formal de la asignatura se realizará mediante un examen final escrito teórico-práctico y la promoción se logrará con la aprobación de dicho examen.

Expte. N° 37.093

SANTA FE, 05-08-2010

VISTO el nuevo Régimen de Enseñanza aprobado por Resolución C.D. N° 955/2009 y las actuaciones por las cuales el Cont. José PUCCIO, Profesor a cargo de la asignatura COSTOS Y GESTIÓN de las carreras Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración, presenta propuesta de programa de dicha asignatura para dar cumplimiento con el mencionado Régimen, y

CONSIDERANDO:

QUE la propuesta de programa presentada responde a los contenidos mínimos de los planes de estudios aprobados oportunamente,

QUE en la propuesta de programa se da cumplimiento a los datos que exige el art. 4º, inciso b) de la Res CD 955/09,

POR ELLO, y teniendo en cuenta el despacho de la Comisión de Enseñanza,

EL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD
DE CIENCIAS ECONÓMICAS

RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.- Aprobar el programa de la asignatura COSTOS Y GESTIÓN de las carreras Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración, que incluye denominación de la asignatura, régimen y modalidad de cursado, propuesta de enseñanza, carga horaria, objetivos generales, programa analítico, cronograma, bibliografía básica y ampliatoria y sistema de evaluación, condiciones de regularidad y régimen de promoción, que se adjunta a las presentes actuaciones.

ARTÍCULO 2º.- Disponer la vigencia del mencionado programa para el dictado de la asignatura a partir del Primer Cuatrimestre del año 2011 y su aplicación en los exámenes finales a partir del turno de Julio de 2011.

ARTÍCULO 3º.- Inscribese, comuníquese, tómese nota y archívese.

RESOLUCIÓN C.D. N° 496

cb



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
Facultad de Ciencias Económicas

ANEXO ÚNICO DE RESOLUCIÓN DE C.D. N° 496/2010

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA
COSTOS Y GESTIÓN

CARRERA
Contador Público Nacional
Licenciatura en Administración

CARGA HORARIA
70 horas

VIGENCIA
Para el cursado: a partir del Primer Cuatrimestre del año 2011
Para examen final: a partir del Turno Julio del año 2011



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Programa: **COSTOS Y GESTIÓN**
Carreras: Contador Público Nacional
 Licenciatura en Administración

Indice

1. Denominación de la asignatura
2. Régimen de cursado
3. Modalidad de cursado
4. Carga horaria
5. Propósito. Objetivos de la asignatura
6. Propuesta de enseñanza
7. Programa analítico
8. Cronograma
9. Bibliografía básica y ampliatoria
10. Sistema de evaluación, condiciones de regularidad y régimen de promoción

1 DENOMINACIÓN DE LA ASIGNATURA

COSTOS Y GESTIÓN

2 REGÍMENES DE CURSADO

Se ofrece como régimen de cursado, evaluación y promoción para la asignatura el denominado **cursado con requisitos para la regularización y examen final**.

La cátedra podrá evaluar oportunamente la posibilidad de ofrecer el régimen de **promoción sin examen final, por evaluación continua** siempre que se cumpla la condición establecida de que puedan tener acceso a esta modalidad todos los alumnos que estén en condiciones de cursar la asignatura.



De tal manera quedan definidos dos regímenes de cursado, evaluación y promoción, que se resumen de la siguiente forma:

- a) Cursado con requisitos para la regularización y examen final: CUATRIMESTRAL.
- b) Promoción sin examen final, por evaluación continua: CUATRIMESTRAL.

3 MODALIDADES DE CURSADO

En ambos casos la modalidad de cursado propuesta es del tipo PRESENCIAL.

4 CARGA HORARIA

La carga horaria establecida según sendos Planes de Estudios de las carreras de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración es de 70 HORAS.

Siendo la modalidad de cursado propuesta del tipo PRESENCIAL, la carga horaria mínima prevista es de 70 HORAS.

5 PROPÓSITO. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

PROPÓSITO Y FUNDAMENTACIÓN

Los objetivos de una materia universitaria deben considerarse en el marco de los objetivos generales de la Universidad como instrumento de la sociedad en la formación de los alumnos. El rol que deberá cumplir la misma en contextos donde se producen cambios profundos y veloces, es lograr actitudes éticas, abiertas a nuevos planteos, críticas, para dar respuestas adecuadas y comprometidas en mejorar el medio regional y nacional, y así poder ser protagonistas activos en los procesos de transformación.

Del mismo modo, y bajo los mismos lineamientos, las carreras en las que se inserta esta asignatura, deberán lograr que los Contadores Públicos y Licenciados en Administración egresen de la universidad orientados por la ética en su práctica profesional, habiendo adquirido independencia intelectual para aplicar criterios propios en su actuación, habiendo sido formados con un pensamiento estratégico para actuar con innovación y creatividad en el marco de las organizaciones.

A pesar de su ubicación en el ciclo profesional de las dos carreras, Costos y Gestión mantiene su integridad común a las mismas, ya que sus contenidos son una base necesaria para la formación específica de ambos profesionales.

La doctrina especializada de mayor actualidad y los profesionales que actúan en el ámbito de la economía de producción refieren a la demanda de los entes, empresas y organizaciones hacia los asesores y consultores. La tradicional denominación de costos



ha dado paso a referencias más amplias como son la gestión y la generación de resultados.

Gestión remite a la extensión del campo profesional incluyendo áreas y temáticas que superan la limitada expresión de costo, transformando la idea de simple determinación y análisis en un verdadero proceso administrativo de gerencia, manejo y toma de decisiones.

Al hablar de generación de resultados podemos entender mejor que el costo es solo el componente negativo en términos matemáticos de una ecuación económica de producción que sólo puede abordarse en forma integral incluyendo el análisis de los ingresos que constituyen los componentes positivos de dicha ecuación.

Los conceptos costo, ingreso, generación de resultados, son de naturaleza esencialmente económica, encontrándose insertos dentro de las cuestiones que atiende la “economía de la producción”. Nuestra temática se vincula con la producción, concebida como “actividad económica que tiene por objeto aumentar la capacidad de los bienes para satisfacer necesidades”, al abordar el problema de la vinculación racional del consumo de los recursos para el desarrollo de los procesos productivos, con los bienes o servicios que de ellos surgen y que luego son ofrecidos a la sociedad para la satisfacción de sus necesidades.

Uno de los ejes del estudio debe centrarse en la comprensión de los fenómenos que se presentan a raíz del funcionamiento del encadenamiento productivo que se pone en marcha con la activación de una empresa hacia la consecución de sus diversos objetivos. A estos fines debe considerarse al concepto de “proceso productivo” en su sentido más amplio incluyendo al ámbito industrial, a los sectores primarios y terciarios de la economía, y a todos los aspectos operativos de cada ente (incluyendo las etapas de adquisición, comercialización, administración y financiamiento). Ese entendimiento permitirá detectar las causas que originaron las acciones determinantes de los consumos de recursos económicos, como así también los modos más apropiados para atribuirlos a las Unidades Relevantes definidas como objetos de análisis.

Otro de los ejes a considerar, es la elaboración de Información para la Toma de Decisiones, que integre el Sistema de Decisiones de la Organización, entendiendo a este último como el uso, entre otros, de aquellos productos informativos para elaborar decisiones de todo tipo: Estratégicas, Tácticas, Operativas, de Gestión y de Control. Debe proveerse los conocimientos necesarios que permitan intervenir en la planificación, captación, procesamiento y emisión de la información vinculada a la generación de los resultados de cada Unidad Económica.

OBJETIVOS



En este marco y en concordancia con los perfiles del Contador Público Nacional y del Licenciado en Administración se pretende, en términos generales, que los alumnos logren:

- Valorar la importancia de los sistemas de información en general y de gestión de la generación de resultados en particular.
- Comprender las estructuras conceptuales básicas referidas a la problemática de la generación de resultados, identificando los principios subyacentes en toda determinación de ingresos y costos.
- Diferenciar la Contabilidad de Gestión de la Contabilidad Patrimonial. Comprender los distintos objetivos de ambos tipos de Contabilidad y conocer los procedimientos empleados en una y otra para alcanzarlos.
- Conocer los conceptos y modelos técnicos empleados por la Contabilidad de Gestión en su calidad de herramienta para la adopción de decisiones internas de la organización.
- Interpretar la información orientada a la toma de decisiones.
- Analizar la información sobre la gestión con el fin de asesorar a los niveles de decisión gerencial y los sectores operativos involucrados.
- Integrar y articular los aprendizajes teóricos y prácticos con otras áreas del conocimiento

En el cumplimiento de tales objetivos, la cátedra pretende que los alumnos:

- Desarrollen el sentido crítico.
- Ejerciten las aptitudes creativas.
- Comprendan el valor de la comunicación y del trabajo en grupo.
- Desarrollen el criterio y la responsabilidad profesional en la resolución de situaciones problemáticas.
- Desarrollen la capacidad analítica y decisoria.
- Valoren la importancia de la investigación y la extensión.



- Comprendan la necesidad de la actualización permanente.

6 PROPUESTA DE ENSEÑANZA

El proceso de enseñanza de la materia consiste en el dictado de dos clases teórico-prácticas semanales a lo largo de un cuatrimestre, estimando un total de trece semanas netas (26 clases). La duración de cada clase es de 2 y $\frac{3}{4}$ horas, alcanzando la carga horaria fijada por el plan de estudios.

Como actividades de apoyo a la enseñanza se utilizan talleres de práctica y atención virtual. Tales actividades son no obligatorias para el alumno y por lo tanto pueden adoptar diversas formas según las necesidades detectadas y las posibilidades al alcance de la cátedra.



7 PROGRAMA ANALÍTICO DE CONTENIDOS

Unidad temática	Tema	CONTENIDOS
I		LA GENERACIÓN DE RESULTADOS. CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE COSTOS E INGRESOS.
	A	CONTABILIDAD FINANCIERA Y CONTABILIDAD DE GESTIÓN 1) Los objetivos de la información contable. 2) Los estados contables de publicación y los informes gerenciales. Concepto. Diferencias. 3) La Contabilidad como modelo de representación de la realidad económica.
	B	LOS COSTOS Y LA CONTABILIDAD 1) La Contabilidad de Costos. 2) Los costos y la Contabilidad de costos.
	C	BASE CONCEPTUAL DE LA GENERACIÓN DE RESULTADOS 1) Teoría General del Costo. 2) Concepto de ingreso y costo. 3) Costo y valor. Vinculaciones entre costo y precio de venta. 4) Costos, gastos, pérdidas, quebrantos, erogaciones, desembolsos: uso corriente de estos términos. Propuesta de terminología uniforme. 5) El concepto de costo en la Economía y en Contabilidad. 6) El costo de oportunidad.
	D	MEDICIÓN DE RESULTADOS EN PERÍODOS INFLACIONARIOS 1) La información en contextos inflacionarios. La unidad de medida del valor. 2) Los índices de precios. Interpretación y evaluación del resultado empresario.
II		CLASIFICACIÓN DE LOS COSTOS
	A	CLASIFICACIONES ELEMENTALES PARA LA INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS



Unidad temática	Tema	CONTENIDOS
		<ul style="list-style-type: none">1) Según su grado de vinculación con los objetivos de costos.<ul style="list-style-type: none">a) Unidad de costeo. b) Costos Directos e Indirectos.2) Según su grado de vinculación con el nivel de actividad.<ul style="list-style-type: none">a) Parámetros para la medición del nivel de actividad. b) Costos Variables y Fijos. c) Detección de la ley de comportamiento de un costo en relación con el volumen de actividad.3) Según su grado de evitabilidad.4) Según su impacto financiero.
	B	<i>OTRAS CLASIFICACIONES DE COSTOS</i> <ul style="list-style-type: none">1) Según los factores involucrados.2) Según la función a la que están destinados.3) Según la posibilidad de su control.
III		SISTEMAS DE PRODUCCIÓN Y SISTEMAS DE COSTOS
	A	<i>INTRODUCCIÓN A LA ADMINISTRACIÓN DE LA PRODUCCIÓN</i> <ul style="list-style-type: none">1) Función de Operaciones 2) Tipos de procesos productivos.
	B	ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS MATERIALES <ul style="list-style-type: none">1) La administración de los recursos materiales. 2) Clasificación ABC de las existencias. 3) Modelos de Administración de inventarios.
	C	<i>SISTEMAS DE COSTOS CON DISCREPANCIA TEÓRICA</i> <ul style="list-style-type: none">1) Diferente interpretación de la naturaleza de los hechos económicos. 2) Costeo completo y costeo variable. Tipos de costeo completo. La capacidad ociosa. 3) El Costeo Variable. Enfoque integral y enfoque marginal. Costos del producto y costos del período. 4) Consecuencias en los informes gerenciales. 5) Principio de acuerdo: el costo de las decisiones.
	D	<i>SISTEMAS DE COSTOS SIN DISCREPANCIA TEÓRICA</i> <ul style="list-style-type: none">1) Costos por procesos y órdenes de producción. Concepto de producción equivalente y cálculo del grado de avance. 2) Costos Resultantes y predeterminados. Tipos de costos predeterminados y sus objetivos. Concepto de desvíos, su cálculo e interpretación. Inaplicabilidad del costo Resultante.



Unidad temática	Tema	CONTENIDOS
IV		COSTOS DE EMPRESAS NO INDUSTRIALES
	A	ANÁLISIS COMPARATIVO DE TIPOS DE EMPRESAS Y SU VINCULACIÓN CON LA DETERMINACIÓN DE COSTOS
	B	ALGUNOS CASOS DE EMPRESAS NO INDUSTRIALES 1) Costos de empresas comerciales. Clasificaciones y análisis. 2) Costos de empresas de servicios: espectáculos, transporte de carga y de pasajeros, gastronomía y hotelería. 3) Costos de empresas agropecuarias.
V		BASES DEL ANÁLISIS C.V.U. (COSTO-VOLUMEN-UTILIDAD)
	A	RELACIÓN ENTRE EL COSTEO VARIABLE Y EL ANÁLISIS C.V.U.
	B	CONTRIBUCIÓN MARGINAL UNITARIA: CONCEPTO, MEDICIONES, USO
	C	EL PUNTO DE EQUILIBRIO FÍSICO 1) Método empírico. Método analítico. Gráfico. 2) Análisis de situaciones de desequilibrio. Programación de resultados. 3) Compatibilización de datos con distintas bases. Rendimientos distintos a la unidad.
VI		EMPRESAS INDUSTRIALES DE PRODUCCIÓN MÚLTIPLE
	A	RELACIONES NO CONDICIONADAS 1) Análisis conceptual. Análisis extremos. Relaciones de reemplazo. 2) Análisis de conveniencia. Rentabilidad. 3) Contribución marginal por unidad de recurso escaso. 4) Costos estructurales directos: modificación a los análisis extremos. 5) Análisis de cierre. Puntos de cierre económico y financiero.
	B	RELACIONES CONDICIONADAS



Unidad temática	Tema	CONTENIDOS
		1) Relaciones condicionadas por la naturaleza de la materia prima: costos conjuntos. Propuestas para su distribución. El conjunto producido como unidad de análisis. 2) Relaciones condicionadas por la modalidad de comercialización: el conjunto comercializado como unidad de análisis.
VII		ANÁLISIS CVU EN EMPRESAS COMERCIALES
	A	EMPRESAS COMERCIALES CON MARGEN ÚNICO 1) El punto de equilibrio en términos monetarios. Ecuación usual. Limitaciones. 2) Concepto de margen. Monto de ventas de equilibrio. 3) Contribuciones marginales para un peso de ventas y un peso de costo de adquisición. 4) Análisis de situaciones de desequilibrio. Programación de resultados. 5) Existencia media y su velocidad de rotación. Conceptos. Uso
	B	EMPRESAS COMERCIALES CON MÁRGENES MÚLTIPLES 1) Sin condicionamiento de participaciones: Análisis extremos, de reemplazo y de rentabilidad. 2) Con participaciones preestablecidas: sobre costos de adquisición y sobre montos de ventas. 3) Con participaciones sobre la existencia media. Situaciones de equilibrio y desequilibrio.
VIII		DECISIONES EMPRESARIALES EN BASE A ANÁLISIS SECTORIALES DE COSTOS
	A	<i>FABRICAR O COMPRAR</i> 1) Concepto. El precio de mercado como parámetro. 2) Determinación de volúmenes mínimos y óptimos de operaciones.
	B	<i>VENTA EN BRUTO O PROCESADO</i> 1) Uso del costo de oportunidad como parámetro. 2) Determinación de volúmenes mínimos y óptimos de operaciones.
	C	<i>VENTA MASIVA O AL DETALLE</i> 1) La generación de resultados sectoriales de producción y comercialización. 2) Los puntos de equilibrio sectoriales.



Unidad temática	Tema	CONTENIDOS
IX	D	INTRODUCCIÓN A LOS ANÁLISIS CVU EN SITUACIONES NO LINEALES
		1) Concepto de área de relevancia. 2) Fractura en los costos fijos.
		INTRODUCCION A LAS NUEVAS TENDENCIAS EN EL CAMPO DE LA GESTIÓN DE COSTOS
	A	VISIÓN CRÍTICA DEL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO EN LA CIENCIA DE LA ADMINISTRACIÓN
	B	EL USO DEL CONCEPTO DE ACTIVIDADES
		1) Sistema ABC (Costo basado en actividades). Concepto. Ejercitación. Crítica. 2) Compatibilización de ABC y Costeo Variable. 3) Sistema ABM (Gerenciamiento basado en actividades). Concepto.
	C	OTROS APORTES
		1) La Teoría de las restricciones. 2) Generación del resultado en las etapas del ciclo de vida del producto. 3) Origen de resultados por la calidad y la no calidad. Gestión de calidad total. 4) Justo a tiempo 5) Costo objetivo. 6) Vinculación de la tecnología con los costos y la generación de los resultados.



8 CRONOGRAMA

De acuerdo a la actual distribución de asignaturas por cuatrimestre, Costos y Gestión se dicta en el segundo cuatrimestre de cada año con oferta suficiente para atender la totalidad de alumnos con posibilidades de cursado.

Dependiendo de la capacidad de la planta docente, se ofrece el dictado en el primer cuatrimestre del año. Esta oferta permite asegurar a alumnos que obligatoriamente deben cursar, incorporarse al régimen de seguimiento académico mediante el dictado y atención de clases semanales.

Se habilitan consultas abiertas para todos los alumnos con una frecuencia mínima de: 1 clase mensual en cuatrimestres con cursado y de 1 clase quincenal si hubiera un cuatrimestre en el que no haya dictado de la asignatura.

La distribución de tiempos que se presenta seguidamente tiene carácter orientativo, por lo tanto, el cronograma previsto no es taxativo sino flexible y se adapta a los intereses y particularidades que presenta cada grupo.

En consecuencia, se exponen los lineamientos generales referidos principalmente al desarrollo de las unidades temáticas y actividades de evaluación según cada régimen de cursado.

a) Cursado con requisitos para la regularización y examen final

Semana	Desarrollo de Contenidos	Actividades de Evaluación (Trabajo Práctico y/o Prueba Individual)	Cantidad de Clases
1	Unidad I y Unidad II		2
2	Unidad II y Unidad III		2
3 y 4	Unidad III		4
5	Unidad III y Unidad IV		1 y ½
		Unidades I a III	½
6 y 7	Unidad V		4
8	Unidad VI		2
9	Unidad VI		1 y ½
		Unidades V y VI	½
10	Unidad VII		2
11	Unidad VII		1 y ½
		Unidades IV y VII	½



12	Unidad VIII		2
13	Unidad IX		1 y ½
		Unidades VIII y IX	½
TOTALES			26

b) Promoción sin examen final, por evaluación continua

Semana	Desarrollo de Contenidos	Actividades de Evaluación (Controles Aprovechamiento, Test Lectura, etc.)	Cantidad de Clases
1	Unidad I y Unidad II		2
2	Unidad II y Unidad III		1 y ½
		Unidades I y II	½
3 y 4	Unidad III		4
5	Unidad III y Unidad IV		1 y ½
		Unidades I a III	½
6 y 7	Unidad V		4
8		Unidad V	½
	Unidad VI		1 y ½
9	Unidad VI		2
10		Unidades V y VI	½
	Unidad VII		1 y ½
11	Unidad VII		1 y ½
		Unidades IV y VII	½
12	Unidad VIII		1 y ½
		Unidad VIII	½
13	Unidad IX		1
		Integradora	1
TOTALES			26



9 BIBLIOGRAFÍA

A continuación se presenta la bibliografía propuesta para la asignatura, incluyendo bajo el subtítulo bibliografía general un conjunto de libros que sirven de sustento y consulta teórica genérica para los distintos contenidos de la asignatura; y bajo el subtítulo bibliografía específica, dividida a su vez por unidad temática, una lista de libros y artículos para apoyar el estudio teórico y práctico concreto de cada tema.

El listado aportado es enunciativo, desde el aula se promueve la revisión bibliográfica, excediendo la consignada y fomentando actitudes y prácticas de investigación básica y aplicada. A modo indicativo se especifica bibliografía Básica y Ampliatoria.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

BÁSICA

- BOTTARO, Oscar E., RODRÍGUEZ JÁUREGUI, Hugo A., y YARDIN, Amaro R.: El Comportamiento de los Costos y la Gestión de la Empresa. La Ley. Buenos Aires. 2004.
- HORNGREN, Charles T., DATAR, Srikant y FOSTER, George: Contabilidad de Costos. Un enfoque Gerencial, Pearson Educación (12da. Edición). México, 2007.
- YARDIN, Amaro: El Análisis Marginal. La mejor herramienta para tomar decisiones sobre costos y precios. IAPUCO. Buenos Aires. 2009.

AMPLIATORIA

- BARFIELD, Jesse T., RAIBORN, Cecily A., y KINNEY, Michael R.: Contabilidad de Costos. Tradiciones e innovaciones. Quinta edición. Thomson Editores. México. 2004.
- HANSEN, Don R. y MOWEN, Maryanne M., Administración de Costos. Contabilidad y Control. International Thomson Editores (3ª Edición). México, 2003.
- SÁEZ TORRECILLA, Ángel, FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Antonio y GUTIÉRREZ DÍAZ, Gerardo: Contabilidad de Costes y Contabilidad de Gestión. (Volúmenes 1 y 2). Editorial Mc Graw- Hill. Madrid. 1993.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA

UNIDAD I : CONCEPTOS FUNDAMENTALES

BÁSICA

- BOTTARO, Oscar: El criterio económico de ganancia en la Contabilidad (cap. 1). Ediciones Macchi. Buenos Aires. 1982.



- CARTIER, Enrique: El costo y el valor en las nuevas técnicas de gestión. Anales del XIX Congreso Argentino de Profesores Universitarios de Costos. Río Cuarto, Córdoba, 1996.
- DAVID, Julio y YARDIN, Amaro: Objetivo de los estados contables destinados a terceros. Anales XXII Congreso Argentino de Profesores Universitarios de Costos. Concordia, 1999.
- YARDIN, Amaro: ¿Qué objetivos persigue la contabilidad?. Revista La Información Extra N° 12. Ed. Cangallo. Buenos Aires. Diciembre, 1987.
- YARDÍN, Amaro: Información Gerencial en Contextos Inflacionarios. Editorial La Ley. Buenos Aires, 2003. (Capítulos 1 y 2, y Puntos 4.1 y 4.2 del Capítulo 4).
- YARDIN, Amaro: El Análisis Marginal. La mejor herramienta para tomar decisiones sobre costos y precios. IAPUCO. Buenos Aires. 2009. (Capítulo 1).

AMPLIATORIA

- BLOCKER, John G.: Contabilidad de Costos (Capítulo II). El Ateneo. Buenos Aires. 1957.
- CARTIER, Enrique y YARDIN, Amaro: Juicio a la Contabilidad de costos. Revista La Información Extra N° 15. Ed. Cangallo. Buenos Aires. Septiembre, 1988.
- GARCÍA, Laura G.: El significado del costo, Revista Costos y Gestión, N° 47, Marzo, 2003.
- LAZZATI, Santiago: El objetivo de los estados contables. (III.1 y III.2). Ediciones Macchi. Buenos Aires. 1974.
- RAIMONDI, Carlos: Costos (Pto. 2.5 y Cap. III). Ed. Contabilidad Moderna. Bs. As. 1979.
- SÁEZ TORRECILLA, Ángel, FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Antonio y GUTIÉRREZ DÍAZ, Gerardo: Contabilidad de Costes y Contabilidad de Gestión. (Volúmenes 1 y 2). Editorial Mc Graw- Hill. Madrid. 1993.
- SÁEZ TORRECILLA, Ángel, FERNANDEZ FERNANDEZ, Antonio y GUTIÉRREZ DIAZ, Gerardo: Contabilidad de Costes y Contabilidad de Gestión (Capítulo 1). Ed. McGraw-Hill. Madrid. 1993.

UNIDAD II: CLASIFICACION DE LOS COSTOS

BÁSICA

- COMISION TECNICA DEL IAPUCO: Terminología. Revista Costos y Gestión N° 9. Ed. IAPUCO. Buenos Aires. Septiembre, 1993.
- YARDIN, Amaro: ¿Qué son los costos indirectos fijos?. Anales del XVIII Congreso del IAPUCO. Posadas. 1995.
- YARDIN, Amaro: El Análisis Marginal. La mejor herramienta para tomar decisiones sobre costos y precios. IAPUCO. Buenos Aires. 2009. (Capítulos 2 y 3).



AMPLIATORIA

BOTTARO, Oscar E., RODRÍGUEZ JÁUREGUI, Hugo A., y YARDIN, Amaro R.: El Comportamiento de los Costos y la Gestión de la Empresa. La Ley. Bs. As. 2004. (Cap. 1).

YARDIN, Amaro: Aportes para el logro de una precisión terminológica en torno a la clasificación de costos. Segundas Jornadas Nacionales de Profesores Universitarios de Costos. Tandil. Mayo 1978.

YARDIN, Amaro: Las expresiones directo e indirecto, una insostenible ambigüedad terminológica. Anales del XVII Congreso Argentino de Profesores Universitarios de Costos. Trelew. 1994.

UNIDAD III: SISTEMAS DE PRODUCCIÓN Y SISTEMAS DE COSTOS

BÁSICA

BARFIELD, Jesse T., RAIBORN, Cecily A., y KINNEY, Michael R.: Contabilidad de Costos. Tradiciones e innovaciones. Quinta edición. Thomson Editores. México. 2004. (Páginas 148 a 149 y 744 a 747).

HANSEN, Don R. y MOWEN, Maryanne M.: Administración de Costos. Contabilidad y Control. International Thomson Editores (3ª Edición). México, 2003. (Capítulos 4, 5 y 9).

MARTIN PUERTAS, Julio M.: Manual de contabilidad de costos. Ed. Fundación E.S.A.E. Asunción. 1987. (Capítulos 7, 13, 14 y 15).

PHIELIPPS, Edgardo, GIMENEZ, Carlos y CUYUMGIAN, Eduardo: Costos predeterminados, en GIMENEZ, Carlos y colaboradores: Costos para empresarios (Capítulo X). Ediciones Macchi. Buenos Aires. 1999.

YARDIN, Amaro: El Análisis Marginal. La mejor herramienta para tomar decisiones sobre costos y precios. IAPUCO. Buenos Aires. 2009. (Capítulos 4 y 8).

AMPLIATORIA

CHASE, Richard, AQUILANO, Nicholas y JACOBS, Robert: Administración de producción y operaciones. Ed. Mc Graw Hill. Bogotá. 2000. (Capítulo 1)

HARRIS, Jonathan N.: What did we earn last month?. National Association of Cost Accountants. NACA Bulletin; Jan 15, 1936.

SCHROEDER, Roger: Administración de operaciones. Ed. Mc Graw Hill. México. 1992. (Capítulo 1).

YARDIN, Amaro: Costeo variable versus costeo de plena absorción. Algunas contribuciones al esclarecimiento de una vieja polémica. Rev. Contab. y Administración N° 28. Oct. 1979.



YARDIN, Amaro: Réquiem para el costeo de plena absorción. Revista de Financiación y Contabilidad. Madrid. 1992.

YARDIN, Amaro y DEMONTE, Norberto: Hacia una teoría heterodoxa del costo. Revista Costos y Gestión N° 54. Diciembre, 2004.

UNIDAD IV: COSTOS DE EMPRESAS NO INDUSTRIALES

BÁSICA

JARAZO SANJURJO, Antonio: Costos en empresas de servicios. Anales del XIX Congreso Argentino de Profesores Universitarios de Costos. Río Cuarto. 1996.

YARDIN, Amaro y RODRIGUEZ JAUREGUI, Hugo: Costos de la función comercialización. Revista Contabilidad y Administración N° 36. Ed. Cangallo. Buenos Aires. Junio 1980.

AMPLIATORIA

MARTÍNEZ FERRARIO, Eduardo: Costos para gestión agropecuaria. Propuesta de análisis estratégico de costos. Revista Costos y Gestión N° 22. Diciembre, 1996.

YARDIN, Amaro: Los costos en empresas no industriales. Inédito.

UNIDAD V: BASES DEL ANÁLISIS CVU (COSTO-VOLUMEN-UTILIDAD)

BÁSICA

AMBROSINI, Marcela, CANALE, Sandra, GARCIA, Laura, PUCCIO, José: Elección de la mezcla de productos. Cuando no alcanza el capital. Revista Costos y Gestión, N° 39. Marzo, 2001.

AMBROSINI, María Inés, GARCÍA, Laura, SCALENGHE, Silvia, PUCCIO, José, Rendimiento distinto a la Unidad. Inédito.

GARCIA, Laura G.: La contribución marginal en procesos con pérdida de unidades. Revista Costos y Gestión N° 9. Septiembre, 1993.

RODRIGUEZ JAUREGUI, Hugo: La contribución marginal por unidad de recurso escaso. Revista Costos y Gestión N° 24. Junio, 1997. Buenos Aires.

YARDIN, Amaro: El Análisis Marginal. La mejor herramienta para tomar decisiones sobre costos y precios. IAPUCO. Buenos Aires. 2009. (Capítulo 5).

AMPLIATORIA

BOTTARO, Oscar E., RODRÍGUEZ JÁUREGUI, Hugo A., y YARDIN, Amaro R.: El Comportamiento de los Costos y la Gestión de la Empresa. La Ley. Buenos Aires. 2004. (Capítulo 2 y 3).

MARTINS, Eliseu y YARDIN, Amaro: Contribución marginal y límites en la capacidad de producción. Revista Costos y Gestión N° 4. Junio, 1992.



UNIDAD VI: EMPRESAS INDUSTRIALES DE PRODUCCIÓN MÚLTIPLE

BÁSICA

BOTTARO, Oscar E., RODRÍGUEZ JÁUREGUI, Hugo A., y YARDIN, Amaro R.: El Comportamiento de los Costos y la Gestión de la Empresa. La Ley. Buenos Aires. 2004. (Capítulo 4).

AMPLIATORIA

BOTTARO, Oscar Eduardo. Rentabilidad de la capacidad fabril, relaciones de reemplazo y punto de equilibrio en la estrategia industrial. Revista La Información N° 7, Tomo II, 1986

DE ROCHI, Carlos A. El punto de solvencia en el análisis Costo- Volumen-Utilidad. Revista Contabilidad y Administración N° 35 Tomo VI. Buenos Aires 1980.

UNIDAD VII: ANÁLISIS CVU EN EMPRESAS COMERCIALES

BÁSICA

BOTTARO, Oscar, R. JÁUREGUI, Hugo, y YARDIN, Amaro: El Comportamiento de los Costos y la Gestión de la Empresa. La Ley. Bs As. 2004. (Cap.5 y 6).

UNIDAD VIII: DECISIONES EMPRESARIALES EN BASE A ANÁLISIS SECTORIALES DE COSTOS

BÁSICA

DEMONTE, Norberto: El costeo variable y la valuación al valor. Revista Costos y Gestión N° 49. Septiembre, 2003.

YARDIN, Amaro: El Análisis Marginal. La mejor herramienta para tomar decisiones sobre costos y precios. IAPUCO. Bs. As. 2009. (Capítulo 9 y Capítulo 12 puntos 12.1 y 12.2).

AMPLIATORIA

YARDIN, Amaro y RODRIGUEZ JAUREGUI, Hugo: El resultado periódico y el principio de la valuación al costo. Revista Contabilidad y Administración N° 49. Ed. Cangallo. Buenos Aires. Julio 1981.

YARDIN, Amaro y RODRIGUEZ JAUREGUI, Hugo: La información de resultados a la gerencia. Revista Administración de Empresas N° 96. Ed. Contabilidad Moderna. Buenos Aires. Marzo de 1978.



UNIDAD IX: NUEVAS TENDENCIAS

BÁSICA

OSORIO, Oscar: La Teoría de las restricciones (TOC). Un análisis crítico sinóptico. Revista Costos y Gestión N° 35. Marzo, 2000.

YARDIN, Amaro: Compatibilización del ABC con el Costeo Variable. Anales del XXVI Congreso del Iapuco. La Plata. Septiembre, 2003.

AMPLIATORIA

CAPASSO, Carmelo M.: La teoría de las restricciones y la contabilidad del throughput. Revista Universo Económico. Febrero, 1998. También Revista Costos y Gestión N° 28. Jun, 1998.

CATELLI, Armando y GUERREIRO, Reinaldo: Un análisis crítico del sistema ABC (Activity Based Costing). Revista Costos y Gestión N° 18. Diciembre, 1995.

TURNEY, Peter: Gestión basada en actividades (ABM). Revista Costos y Gestión N° 7. Buenos Aires. Marzo, 1993.

YARDIN, Amaro: Una visión crítica sobre el ABC. Revista Costos y Gestión N° 35. Marzo, 2000.



10 SISTEMA DE EVALUACIÓN, CONDICIONES DE REGULARIDAD Y RÉGIMEN DE PROMOCIÓN

EVALUACIÓN

Se aplica la escala de calificaciones aprobada por la Universidad.

El sistema de evaluación correspondiente a cada régimen de cursado, es el siguiente:

- a) Cursado con requisitos para la regularización y examen final.

La acreditación de conocimientos para alcanzar la aprobación de la asignatura se realiza a través del **examen final escrito para alumnos regulares**.

Los alumnos que no hayan alcanzado a cumplir las condiciones de regularidad podrán aprobar la asignatura a través del **examen final escrito para alumnos libres**.

Excepcional y fundadamente la cátedra podrá disponer el reemplazo de los exámenes escritos por un examen oral.

- b) Promoción sin examen final, por evaluación continua

Comprende un conjunto variado de técnicas (tests de lectura y ejercitación, resolución de modelos, ejercitación de avance, pruebas de tiempo de resolución, controles de aprovechamiento, entre otras) que permite a todos los intervinientes en el proceso (docentes y alumnos) tener una idea clara de los objetivos generales y de las metas intermedias, y disponer a lo largo del curso de la información respecto al cumplimiento de las metas parciales fijadas.

La cantidad de instancias y su tipo es variable y son establecidas según el desarrollo particular de cada cuatrimestre. Cada tipo de técnica de evaluación tiene una ponderación distinta, según el siguiente resumen:

Test de Lectura y ejercitación: 10 puntos

Resolución de modelos: 5 puntos

Ejercitación de avance: 5 puntos

Pruebas de tiempo de resolución 10 puntos

Controles de Aprovechamiento: 25 puntos

Otras: 5 puntos

La sumatoria de puntajes de las instancias de cada cuatrimestre no es inferior a 100 puntos.

Para continuar el cursado en condiciones de aprobación el alumno debe alcanzar el 70% del puntaje correspondiente a cada instancia. Se realizan instancias de recuperación que pueden corresponder a una o más instancias no aprobadas.



Los alumnos que no hayan promocionado y tampoco alcancen a cumplir las condiciones de regularidad podrán aprobar la asignatura a través del **examen final escrito para alumnos libres**.

REGULARIZACIÓN

El sistema de regularidad según cada régimen de cursado es el siguiente:

- a) Cursado con requisitos para la regularización y examen final.

Las condiciones de regularidad son asistencia y resultado de instancias de evaluación.

Condición de Asistencia: un mínimo de 85% de las clases dictadas

Condición de resultado de instancias de evaluación: Alcanzar un puntaje global de 70 % sumando todas las instancias de evaluación y un mínimo de 50 % en cada una de dichas instancias. El alumno podrá tener como máximo una ausencia en las instancias de evaluación.

La cantidad de instancias y su tipo es variable y son establecidas según el desarrollo particular de cada cuatrimestre.

Excepcional y fundadamente la cátedra puede incluir una instancia de recuperación al finalizar el cuatrimestre para alumnos que cuenten con la asistencia mínima exigida y hayan alcanzado un puntaje global mínimo del 30% contando además con un máximo de dos ausencias a las instancias de evaluación.

- b) Promoción sin examen final, por evaluación continua

El alumno inscripto en este régimen que no alcance la promoción podrá alcanzar la regularidad con las siguientes condiciones:

Condición de Asistencia: un mínimo de 85% de las clases dictadas.

Condición de resultado de instancias de evaluación: Alcanzar un puntaje global mínimo de 60 % sumando todas las instancias de evaluación y un mínimo de 40 % en cada una de dichas instancias.

PROMOCIÓN

El sistema de promoción según cada régimen de cursado es el siguiente:

- a) Cursado con requisitos para la regularización y examen final.

Aprobación del **examen final escrito para alumnos regulares** o **examen final escrito para alumnos libres**, según corresponda.

- b) Promoción sin examen final, por evaluación continua

Las condiciones de promoción son: asistencia y resultado de instancias de evaluación.



Condición de Asistencia: un mínimo de 85% de las clases dictadas.

Condición de resultado de instancias de evaluación: Alcanzar un puntaje global mínimo de 70 % sumando todas las instancias de evaluación.

El alumno que no alcance la promoción por esta modalidad podrá promover la asignatura mediante la aprobación del **examen final escrito para alumnos regulares** o **examen final escrito para alumnos libres**, según corresponda.

Aprobado por:

Vigencia: a partir del Primer Cuatrimestre de 2011.