

**“CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN
CIENCIAS ECONÓMICAS”**

Seminario: Taller de Integración

Nombre del trabajo: “Docencia Universitaria en Costos: Autocrítica”

Docente: Doctora Diana R. Schulman

Alumna: C.P. Ana Laura D`Epiro

INDICE:

INTRODUCCION

- Tema y objeto de la investigación
 - Problema 3
 - Hipótesis 3
 - Enfoque y alcance 4
 - Justificación de la importancia del tema. 5

DESARROLLO

- Objetivos 5
- Factibilidad 5
- Estado de la cuestión y marco teórico 6
- Fuentes consultadas y citadas 20
- Metodología 21

CONCLUSIONES 23

INTRODUCCIÓN:

Tema y objeto de investigación:

Problema.

Las prácticas docentes habituales en las asignaturas del área de costos merecen un serio análisis y consideración, como así también, los materiales utilizados para la enseñanza de las mismas y las características principales de las evaluaciones. Una fuerte autocrítica de nuestro actuar como profesores – en cada proceso de ejecución y puesta en marcha de nuestro programa de acción – es esencial a la hora de priorizar el aprendizaje significativo, las relaciones humanas, la universidad como el lugar donde éstas también necesariamente se mediatizan, y se reconstruyen, condicionando a la vez las prácticas pedagógicas, determinando su intencionalidad.

Este escrito pretende ahondar y reflexionar sobre nuestras acciones como profesores de costos, el cual – lejos de plantearse sólo como cuestiones puramente teóricas – pretende visualizar posibilidades prácticas y aportes que surgen de la misma puesta en escena del arte de enseñar en dicha disciplina.

Los argumentos que expreso, recogen ponencias y trabajos de docentes de mucha experiencia en la materia – que sin llegar a ser trabajos de investigación – me han servido de base, aportándome expresiones y análisis, como así también, me han permitido establecer las premisas e hipótesis a desarrollar. Asimismo sus preocupaciones, puestas en escena de las clases y principalmente, el resultado de la práctica pedagógica personal desde el aula universitaria en materia de costos - por cierto de muy poca experiencia al estar dando los primeros pasos como docente - me han permitido encontrar una verdadera “utilidad” y “provecho” a la confección del presente seminario.

Hipótesis.

Respecto a las prácticas docentes:

El docente de Costos utiliza recetas magistrales que no ayudan luego a la incorporación de aprendizaje significativo que permita “aprehender para la vida”. Por eso se trata de propiciar que el profesor adopte una posición definida y explícita acerca de los debates teóricos de la disciplina, evitar el uso de recetas magistrales destinadas a ejercicios con solución única, impedir que la ejercitación tenga una innecesaria complejidad matemática y se centre en la repetición mecánica de los procedimientos, otorgar

flexibilidad en la duración de las clases y en los modos de resolución de los ejercicios, así como intercambiar experiencias didácticas entre los miembros de la cátedra.

La práctica profesional en el área de costos es considerada un factor clave para alcanzar una adecuada vinculación entre teoría y práctica, así como para obtener un grado importante de realismo en las ejercitaciones.

No existe un vínculo entre educador y educando. En cuanto a la relación entre profesor y alumno se postula la necesidad del compromiso activo con el éxito del aprendizaje, la adecuación de las exposiciones a las características socio-culturales de los alumnos y la asignación del tiempo necesario para la asimilación de los conocimientos. La existencia de posiciones diferentes dentro de la cátedra es considerada un ejemplo del debate académico y no una incoherencia pedagógica.

Los materiales utilizados para los ejercicios prácticos, no son adecuados. Para la ejercitación se propone identificar los autores de los mismos y la fecha de su elaboración, explicitar la estrategia didáctica en que se enmarcan, incorporar las formas verbales probabilísticas, brindar ejemplos concretos evitando la abstracción, enfatizar las dificultades prácticas que se presentan para obtener datos de costos y evitar la aplicación de procedimientos que impliquen una mera reproducción de algoritmos. Se postula que son las ideas las que generan información y no a la inversa, insistiendo en la necesidad de contar con formación específica para utilizar convenientemente los recursos de Internet en el contexto docente.

Las evaluaciones: no reflejan la continuidad de lo que se ha estado llevando a cabo dentro del aula. Se propone, en primerísimo lugar, debatir la problemática epistemológica de la disciplina. Será ineludible también reconocer la subjetividad presente en el proceso de evaluación evitando una visión excesivamente cuantitativa de la calificación. Los exámenes deben consistir en ejercicios de dificultad normal, con clara definición de los puntos decisivos para la aprobación, utilizando consignas que brinden posibilidades alternativas de resolución y tendiendo a una evaluación global del rendimiento del alumno.

Enfoque y Alcance.

El presente trabajo se estructura en tres áreas temáticas vinculadas a los aspectos didácticos puestos en juego en la enseñanza de las materias de Costos dentro del ámbito universitario. Debe entenderse fundamentalmente como una autocrítica de las acciones que llevo a cabo en mi tarea docente, como así también de lo que pude arribar con el trabajo de

campo en mi ciudad de Santa Fe, aunque estimo que éstas son frecuentes en las universidades de todo el país.

Justificación de la importancia del tema.

Es dable enfatizar, que del estudio de nuestras prácticas como docentes y de esta mirada que requiere compatibilizar las mismas en armonía con los profesionales que pretendemos formar, es más que relevante poder investigar estos tres puntos que considero importantes a la hora de lograr propuestas superadoras que permitan – en última instancia – alcanzar un continuo perfeccionamiento hacia el “aprendizaje significativo” del alumnado y el constante enriquecimiento – en un ida y vuelta – de nuestro actuar como docentes.

DESARROLLO.

Objetivos:

Se establecen tres grandes objetivos:

1. Analizar las prácticas docentes, a través de críticas constructivas y proponer acciones alternativas.
2. Caracterizar y relevar los materiales utilizados para la enseñanza, como así también las herramientas que se utilizan, para poder mejorar su calidad.
3. Cuestionar la forma que adquieren las evaluaciones, centrando la atención en el debate sobre la objetividad.
4. Elaborar una propuesta superadora que permita mejorar herramientas de trabajo, prácticas docentes y modos de evaluar en la disciplina en cuestión.

Factibilidad:

Al momento de efectuar el planeamiento de los recursos humanos, materiales y de tiempo respecto a la posibilidad de llevar adelante este proyecto, es importante destacar que – en la ciudad de Santa Fe donde se circunscribe el mismo - he tenido la posibilidad de poner en práctica (dentro de las dos Universidades más importantes de dicha ciudad), el trabajo de campo que ha posibilitado comprobar las hipótesis, alcanzar los objetivos y sus propuestas superadoras. El recurso utilizado ha sido “Observaciones de clases de docentes de Costos” y “Observaciones de temarios de evaluación”, de acuerdo a ciertos ítems que he

tabulado luego de observar a distintos docentes de la zona y de haber escuchado sus opiniones respecto de otros colegas al respecto.

Estado de la cuestión y marco teórico:

Como docentes y según Foucault (1969), aquel que tiene la palabra es el que tiene el saber y el poder y el poder crea subjetividad. Es el poder el que atraviesa la historia y hace que las comunidades tengan determinadas conductas modificando el presente. Así como desde lo exclusivamente teológico se pasó a lo psicológico, así también son distintos los paradigmas que hacen a la asignatura a lo largo de estos últimos veinte años. Junto a las prácticas sociales nuevas también aparecen nuevas técnicas y nuevos valores y somos los profesionales en ciencias económicas y docentes universitarios de costos, quienes debemos extremar los análisis a fin de perfeccionar en forma continua las técnicas y herramientas que apunten a la formación – que en definitiva – pretendemos se reflejen en nuestros educandos más luego en sus realidades y futuro desempeño profesional.

Khun (1995) expresó que la ciencia posee una estructura lógica, pero cuando proyectamos “hacia la historia externa”, vemos cómo conviven los más diversos e inconmensurables paradigmas, reglas y reglamentos que establecen límites, que nos proporcionan fórmulas para el éxito y actúan como filtro de datos, los cuales no concuerdan con las expectativas de los paradigmas vigentes.

Frente a estas nuevas ideas hay resistencia al cambio que nos impide aceptar novedosos planteos....Son revoluciones: nuevos métodos, liberación de limitaciones... Por qué somos incapaces de aportar cambios?

Los Paradigmas filtran nuestras experiencias, constantemente acomodamos datos según ellos = Efecto Paradigma. Esta nueva visión de Kuhn se traslada a nuestras realidades, en todos los órdenes de la vida.

Por ello, aceptar que debemos “producir un cambio en nuestras prácticas docentes en costos” es todo un desafío a la hora de lograr acreditar conocimiento válido y necesario hacia dentro del aula y fuera de ella.

Según Díaz (2010), la guía se constituye en la premisa de que la racionalidad del conocimiento, aún la más estricta y rigurosa, hunde sus raíces en luchas de poder, factores económicos, connotaciones éticas, afecciones, pasiones, idearios colectivos, intereses personales y pluralidad de nutriciones que no están ausentes, por cierto, en el éxito o el fracaso de las teorías”.

Expresado esto entonces, comienzo con la puesta en escena de las cuestiones producto de análisis:

1) Las prácticas docentes en el área de costos

He reflexionado sobre las prácticas usuales en la docencia universitaria en el área de Costos presentando algunas afirmaciones que reflejan y organizan las mismas, para luego confrontarlas con las propuestas de distinguidos pedagogos como David Perkins y proponiendo una visión personal sobre el tema.

- El profesor expone las distintas posturas teóricas y técnicas existentes en la disciplina y no toma partido explícito por ninguna de ellas.

Como en nuestra área de conocimientos existen posiciones contrapuestas, esta estrategia es inapropiada debido a que los alumnos, en su ejercicio profesional, deberán optar por una posición teórico-práctica. Por ello es conveniente que perciban claramente las particularidades de las mismas y el grado de aceptación que tienen en el ámbito académico y profesional. Por supuesto que debe admitirse que el alumno discrepe con el profesor y defienda una posición contrapuesta a la del docente. Sin embargo, es conveniente que el profesor muestre claramente su postura, defendiéndola e incitando a un debate donde se confronten las ideas en el aula. Cita Perkins (1992): “Ciertamente, todo pensamiento de calidad es vigoroso y apasionado.” “Los maestros que expresan sus ideas en un lenguaje apasionado y que manifiestan, a través de su conducta, un compromiso permanente con el pensar, transmiten a sus alumnos la cultura compartida del pensamiento.” (p. 117)

- Se brindan indicaciones precisas de las técnicas que el alumno debe dominar, si es posible en forma de recetas magistrales con resolución única.

Como nuestra materia tiene un fuerte sesgo práctico el uso de fórmulas y procedimientos algorítmicos es habitual. Sin embargo, muchas veces los alumnos toman al problema real y concreto como un ejercicio algebraico donde las categorías económicas se transforman en variables matemáticas puramente formales. Por el contrario, nuestra disciplina debe extraer de la realidad los datos económicos relevantes para luego analizarlos con apoyo de la matemática. Pero esta tarea no es factible a través de procedimientos rígidos sino merced a la reflexión, la ejecución práctica del trabajo y la originalidad para encontrar soluciones eficaces y sencillas. Escribe Perkins (1992): “... sólo el cinco por ciento del horario de clases se dedica al debate y a la reflexión.” (p. 42)

“... es de capital importancia colocar el pensamiento en el centro de todo cuanto ocurre”.
(p. 17)

- Se desarrollan muchos ejercicios para asegurar una abundante práctica de los mismos.

Consecuentemente con lo expresado se privilegia la práctica masiva de ejercicios similares que presentan nuevos valores para las mismas variables sin generar análisis novedosos. Tampoco se fomenta la búsqueda de inconsistencias en los datos o modos alternativos de abordaje de la problemática empresarial como los que contemplan aspectos financieros, tecnológicos o de comercialización. Destaca Perkins (1992): “Cuando hay mucha práctica, como en el caso de los problemas matemáticos, ésta a menudo no es muy reflexiva. Los alumnos resuelven un problema tras otro pero no se los estimula a idear estrategias de abordaje ni a reflexionar sobre los elementos que les son útiles.” (p. 60)

- Los ejercicios propuestos son complicados pero no reflejan situaciones reales.

Los ejercicios presentados en clase son complejos pero alejados de la realidad ya que muchas de las incógnitas que se proponen calcular no tienen relevancia para el empresario o, por el contrario, es inconcebible su desconocimiento. Algunos alumnos creativos, que no temen represalias de parte del profesor, suelen criticar esta característica de la ejercitación. La resolución de estos ejercicios demuestra que el alumno conoce las fórmulas usuales y ejecuta con precisión los algoritmos, pero carece de aplicación pues no se valida en la praxis específica sino que queda circunscripta a un juego intelectual. Expresa Perkins (1992): “Los niños pequeños aprenden la lengua de origen porque toda habilidad y toda comprensión, por ínfimas que sean, les permiten hacer cosas que tienen sentido y que se valoran en el contexto. Es posible aplicar esos mismos mecanismos en las aulas, donde las actividades del aprendizaje, en lugar de ser ejercicios rituales dirigidos a una meta vagamente prometida que tiene que ver con el dominio, deberían buscar su justificación y sus valores dentro del contexto de la comunicación”. (p. 114)

- Todos los profesores de la cátedra resuelven los ejercicios de la misma manera.

La solución a los problemas a menudo es única, aunque los pasos de su resolución pueden seguir caminos diversos. Estos caminos alternativos deben incentivarse, así como privilegiar la generación de alternativas por parte del alumno. Dice Perkins (1992): “El maestro socrático plantea un enigma conceptual e incita a investigar el asunto. ¿Qué piensan al respecto? ¿Qué posición se podría tomar? ¿Qué definiciones necesitamos? Se

proponen ideas y criterios. El maestro actúa como incitador y moderador en la conversación: presta ayuda cuando las paradojas molestan demasiado e irrita con contraejemplos y potenciales contradicciones cuando percibe en los estudiantes una satisfacción prematura.” (p. 63)

- Cada docente planifica (o no) sus clases sin intercambiar los materiales con el resto de la cátedra.

Los profesores universitarios de costos se autodefinen casi siempre por su título profesional (en general Contador Público Nacional) más que por su función de docente. Posiblemente por tal razón en general no se planifican detalladamente las clases, ni se discuten las estrategias docentes, ni se intercambian planificaciones otros colegas, lo que redundaría en una práctica más eficaz. Y al respecto, afirma Perkins (1992): “En los Estados Unidos, se tiene la costumbre (muy arraigada) de decir que los maestros nacen, no se hacen.” (p. 222) “A los nuevos maestros se les asigna un aula en donde se supone enseñarán lo mejor posible, con escaso apoyo por parte de los colegas de más edad y experiencia.” “Socavamos la esencia misma del progreso cultural humano –transmitir el conocimiento de generación en generación- cuando, en nombre de la creatividad, le exigimos al maestro que invente sus propias clases, en lugar de difundir las que han sido mejor diseñadas.” (p. 224)

El conocimiento de estrategias docentes con buenos resultados es una forma de mejorar nuestra tarea. Resulta muy instructivo, por ejemplo, considerar la exitosa y famosa experiencia de Jaime Escalante, maestro norteamericano en escuelas con bajo rendimiento y pocos recursos económicos donde logró mejoras asombrosas, pues contrasta con muchas de nuestras prácticas. Escalante no quería que sus alumnos pensaran que el cálculo era difícil y sostenía que no hay necesidad de facilitar el cálculo porque ya es fácil. Respecto a las evaluaciones, donde es frecuente considerar una herejía orientar al alumno en la resolución del problema, en la estrategia de Escalante las pruebas eran frecuentes, pero también la ayuda.

- La clase debe tener exactamente la duración horaria prevista.

Se presta mucha atención al cumplimiento estricto de los horarios de clase, olvidando que el proceso educativo involucra a personas que no todos los días actúan de manera semejante (por variaciones en la atención, motivación, fatiga, problemas que todo ser humano posee de acuerdo a la realidad que le toca vivir, etc), ni el desarrollo temporal de los temas es absolutamente previsible ante consultas o dudas de los alumnos. Por

supuesto que no es deseable una falta total de orden, pero el desarrollo de una clase y su eficacia didáctica no se definen por una discrepancia de quince minutos en exceso o en defecto respecto al horario oficial. Cita Litwin (1997): “...los objetivos de cada clase se redefinen constantemente durante su transcurso. En la mayoría de los casos los profesores redefinen las actividades o los ejemplos atendiendo a los interrogantes que plantea el grupo de alumnos...” (p. 101)

- No es necesario que los docentes tengan práctica profesional en la materia.

Un docente sin práctica profesional específica en costos no percibe las aristas verdaderamente problemáticas de la disciplina. Esta situación determina la irrealidad de las cuestiones tratadas y la perspectiva incorrecta acerca de los temas centrales a enseñar y evaluar. Nuestra materia es un lugar de encuentro de la ingeniería y la economía, por lo que resulta imposible aprenderla y enseñarla sin experiencia de contacto directo con las situaciones productivas (industriales, comerciales y de servicios). Esta situación, se evidencia en que los problemas planteados: Cita Litwin (1997): “...pueden considerarse como problemas de juguete. Esta última analogía se refiere al perfil de los problemas, que si bien en apariencia guardan relación de semejanza con problemas reales, no presentan ni la complejidad ni el juego de variables o determinaciones que pertenecen al mundo de la vida real.” (p. 104)

- Los alumnos no deben percibir que existen distintas opiniones dentro de los profesores de la cátedra. Debe darse una imagen monolítica donde los profesores son los custodios de un saber preciso y no controvertido.

Esta característica de la práctica académica se basa en lo que se denomina el paradigma estándar de la labor docente, que consiste en transmitir conocimientos inequívocos a estudiantes que solamente absorben información en un contexto fundamentalmente autoritario. Pero, por el contrario y en concordancia con lo que se llama: paradigma reflexivo, es posible afirmar como Lipman (1997): “El foco del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación” (p. 36)

Consecuentemente tampoco suscribimos la tesis de la infalibilidad del docente, pues como señala Whitehead (1965) “...un profesor universitario es un hombre ignorante que piensa, que utiliza activamente la pequeña porción de conocimientos que posee”.(p. 65)

- No se asigna el tiempo necesario para que el alumno “digiera” (incorpore conocimientos significativos reestructurando los conocimientos previos) los temas que se desarrollan en clase.

Las materias de Costos a veces atiborran de conocimientos a los alumnos en un plazo exageradamente exiguo. De esta forma, el alumno se limita a tomar nota de la exposición del docente y no puede percibir los aspectos más relevantes de la misma pues el tema en su conjunto le resulta inabordable hasta que lo estudie y comprenda. Habitualmente, cuando esto ocurre el período de clases ya ha terminado y no puede confrontar sus dudas con el docente ni interrogarlo.

Según Litwin (1998) “... los aprendizajes significativos necesitan tiempos de consolidación en los que los temas o problemas enseñados pueden ser relacionados con otros y que, probablemente, el verdadero aprendizaje tenga lugar cuando el alumno o la alumna se encuentren fuera del sistema o de la clase en donde se planteó la situación de enseñanza.” (p. 14)

- El profesor no se compromete con el logro de rendimientos satisfactorios por parte de los alumnos. No es necesario que conozca sus nombres, ni su localidad de origen, ni su situación personal, ni sus características psicológicas, con el fin de mejorar las prácticas docentes.

Esta postura considera que la promoción de la asignatura es únicamente un problema del alumno, olvidando que el objetivo de la tarea docente es desarrollar una comunidad de reflexión entre el docente y el alumno, contando con la ineludible participación activa del alumno. La omisión de los factores psicológicos y socio-culturales nos priva de la posibilidad de realizar adecuaciones en el vocabulario, la bibliografía, la forma de exposición y el modo de plantear las evaluaciones a fin de adecuarlo al grupo. Por otra parte, cuando el profesor conoce los nombres o las particularidades de los alumnos se genera un factor motivador para el aprendizaje.

Nuestra práctica docente, finalmente, debería considerar como mínimo los siguientes aspectos:

- ✚ Información clara (por parte del profesor)
- ✚ Práctica reflexiva (del alumno)
- ✚ Realimentación informativa (del profesor para mejorar el rendimiento)

- ✚ Fuerte motivación intrínseca y extrínseca.

2) Materiales para la enseñanza

Se analizarán los materiales didácticos usados por las cátedras, que generalmente constan de numerosos ejercicios orientados a la resolución de problemas de costos. De base se utilizarán criterios de Nieves Blanco sobre aspectos generales de los materiales, su estructura temática y el uso del lenguaje en los mismos. Los materiales de referencia tienen las siguientes características:

- No se identifica a los autores del texto ni se indica la fecha de edición. Esta circunstancia es especialmente grave si la guía se confeccionó años atrás, sufriendo agregados y modificaciones efectuadas por distintos docentes, convirtiéndola en un verdadero palimpsesto.
- No se explicitan los propósitos de la ejercitación ni los criterios que han guiado su confección. No existen sugerencias sobre las formas de abordar el material.
- La oferta cultural propuesta es pobre, pues se limita a la aplicación mecánica de procedimientos, sin justificar explícitamente tal decisión.
- La concepción del conocimiento que subyace en el texto en cuestión considera que el saber es cerrado, estable y no controvertido. El texto es autosuficiente pues no requiere datos complementarios ni sugiere la existencia de aspectos conflictivos o dudosos.
- La enseñanza se concibe como una transmisión de métodos infalibles generados por los “especialistas”, que se consolidan en la autoridad que ejerce el profesor y exigen la adecuación de los estudiantes a los criterios fijados por la cátedra.
- Se sobreentiende que el aprendizaje es receptivo y requiere de los conocimientos teóricos previamente desarrollados, proporcionando una ocasión para la “aplicación” de los mismos. No requiere actividades grupales, aunque no las impide, pese a que en varias experiencias de trabajo grupal los resultados fueron superiores al enfoque individual.
- La guía de trabajos prácticos presenta situaciones cerradas con resoluciones únicas que inducen a considerar que todo análisis alternativo es errado.

- Requiere del alumno la repetición de varios ejercicios sobre el mismo tema atendiendo a desarrollar procedimientos de cálculo. Exige actitudes básicamente reproductivistas, pese a que la problemática real que se pretende modelizar admite caminos alternativos de resolución.

Se plantea una especie de auto evaluación, a través de la verificación de los resultados obtenidos con los propuestos en la guía como solución, que centra la atención en la solución y no en el procedimiento o los criterios utilizados.

No existe contextualización, pues los ejercicios no refieren a instituciones concretas (empresas del medio, ONG, organismos estatales) y los datos en muchos casos no son realistas.

Respecto a los tiempos verbales no se utilizan formas dubitativas o probabilísticas, generando la errónea percepción de que los datos de costos son claros y exactos. La estructura sintáctica se fundamenta en frases cortas y simples, ocultando la complejidad y relatividad de la situación real. En cuanto a la estructura semántica los términos usados son básicamente procedimentales.

Un ejercicio típico en la guía de trabajos prácticos es el siguiente:

EMPRESAS INDUSTRIALES DE PRODUCCIÓN MÚLTIPLE

RELACIONES NO CONDICIONADAS

MODELO 7.1.1

A partir de la siguiente información:

	Producto A	Producto B
Precio de venta	\$ 20	\$ 50
Costo variable unitario	\$ 5	\$ 25
Costos estructurales indirectos mensuales	\$ 30.000	

Determinar:

Puntos de equilibrio extremos

Relaciones de reemplazo

Cantidad de unidades del producto B necesarias para lograr el equilibrio si las ventas del producto A se estiman en 800 unidades

En este ejercicio se observan las principales características mencionadas:

Se propone la “aplicación” de las fórmulas pertinentes

Los datos son claros y exactos

No se presentan posibles alternativas

En consonancia con lo expuesto una adecuada guía de ejercicios debería considerar los siguientes puntos:

Detallar los autores y la fecha de elaboración del material.

Brindar ejemplos concretos y reales evitando el abuso de la abstracción.

Mostrar, tal como ocurre en la realidad, la dificultad existente para obtener los datos de costos en lugar de considerarlos como un dato.

Admitir resoluciones alternativas a las propuestas.

Incentivar la originalidad y creatividad de los alumnos.

Un párrafo especial merece la incidencia en el proceso educativo de Internet, que ofrece información sobre cualquier tema (costos para nuestro ejemplo), y es presentada como una panacea del conocimiento. La búsqueda de materiales digitales exige contar con formación previa en la disciplina correspondiente ya que los “buscadores” presentan una específica selección de materiales o utilizan fuentes con las que puede discreparse. Las preguntas que nos hacemos, las ideas que elaboramos, son lo verdaderamente importante; la información surge y tiene sentido a partir de ellas.

Expresa Sartori (1999): “Hasta ahora no he insistido sobre la distinción entre información y competencia cognoscitiva. Es, no obstante, una distinción esencial. El hecho de que yo esté informado sobre astronomía no me convierte en astrónomo; no por estar informado sobre economía soy economista; y que yo posea información sobre física no me transforma en físico.” (p. 126)

En el contexto actual la velocidad de acceso es un elemento altamente valorado y, cuando el tiempo es un factor crítico, es el centro del interés. Pero en la tarea de formación de jóvenes en perspectivas teóricas, procedimientos, actitudes y valores, no parece que el tiempo de acceso a la información sea un factor decisivo. Probablemente la atención, el interés o la estrategia didáctica sean más importantes. Los fanáticos de Internet, como los animadores de televisión, consideran que si algo es rápido es bueno.

De acuerdo con Bourdieu (1998): “Y uno de los mayores problemas que plantea la televisión es el de las relaciones entre el pensamiento y la velocidad. ¿Se puede pensar atenazado por la velocidad?” (p. 39)

Hay que preguntarse... como consiguen pensar en unas condiciones en las que nadie es capaz de hacerlo. La respuesta, me parece, es que piensan mediante 'ideas preconcebidas'

Expresa Roszak (1986) "Ese es el gran daño que han causado los mercaderes de datos, los futurólogos y los maestros que creen que la instrucción informática es la ola educativa del futuro: pierden de vista una verdad suprema, a saber: que la mente piensa con ideas y no con información."

"Las ideas son lo primero, porque las ideas definen, contienen y finalmente producen información. La tarea principal de la educación, por tanto, es enseñar a los cerebros jóvenes a tratar con ideas: a valorarlas, a ampliarlas, a adaptarlas a nuevas aplicaciones. Esto puede hacerse utilizando muy poca información, quizá ninguna en absoluto." (p. 113)

En contraposición, es que los problemas educativos en las universidades nacionales argentinas no radican en la velocidad de acceso a la información sino la exclusión de grupos sociales por falta de condiciones sociales mínimas (alimentación, vestido, trabajo), la falta de bibliografía actualizada (por falta de presupuesto), docentes capacitados en forma insuficiente (por bajas remuneraciones), alumnos poco motivados y ámbitos físicos inapropiados.

3) Cuestionando las evaluaciones

La mayoría de los docentes adoptamos una posición ingenua frente a la cuestión del conocimiento, pues consideramos que el saber disciplinar es un patrimonio que los docentes debemos "entregar" a los alumnos y que no existen problemas epistemológicos relacionados con la posibilidad, características y límites del conocimiento. Consecuentemente con esta postura las evaluaciones resultan una forma de comprobar si dicha transmisión se llevó a cabo. Debemos plantearnos la necesidad de discutir, entre los docentes y con los alumnos, la forma de adquisición y reproducción del conocimiento, así como las condiciones de su relatividad

Según Álvarez (1997) "Enseñar no es tanto ni tan sólo una cuestión de conocimientos sino de modos de razonar" (p. 13)

- ¿Objetividad o subjetividad en la evaluación?

Un tema muy debatido es la cuestión de la objetividad de la evaluación. Consideramos imposible la objetividad del evaluador, pues su situación personal, sus

valores, su representación del alumno, su concepción del conocimiento, y aún su estado de ánimo, inciden necesariamente a la hora de evaluar. Por supuesto que de ninguna manera esta situación autoriza a realizar evaluaciones arbitrarias o antojadizas y la calificación siempre debe poder fundamentarse en forma razonable. Otras posiciones, por el contrario, insisten en la necesidad de que la calificación surja de una fórmula matemática, que hasta podría ser asignada por una persona que disponga de los resultados pero ignore la materia y desconozca a los alumnos. Los defensores de la objetividad consideran que una evaluación subjetiva es poco rigurosa y por tanto menos valiosa, pues, como expone Celman, Susana “... la supuesta ‘objetividad’, se esgrimía como prueba de su indudable calidad respecto a otras maneras de evaluar que se mostraban como ‘subjetivas’ y, por ende, poco rigurosas y mucho menos científicas.”

Sin embargo, otra es la posición de House y Howe (1998):

“El sentido de objetividad que rechazamos explícitamente es la idea positivista de que la objetividad depende de la eliminación de todos los aspectos conceptuales y de valor y de ir al fondo de los datos originales. En cambio, en nuestro sentido, ser objetivo significa tratar de alcanzar unos enunciados no sesgados mediante los procedimientos de la disciplina...” (p. 38)

Una variante de la posición objetivista considera que las respuestas de los alumnos no deben contener opiniones personales, ni los criterios en los que se basan sus propuestas, sino que deben ser impersonales y solo admitir una opción: correcto o incorrecto. Este último caso presenta una limitada concepción del saber e implica un fuerte desprecio por la opinión fundada de nuestros discípulos.

- ¿Cuáles son los contenidos “claves” a considerar en los exámenes?

No existe un criterio común acerca de los contenidos fundamentales necesarios para la acreditación de la materia ni acerca de los temas complementarios. Para algunos docentes el análisis histórico del surgimiento de las distintas técnicas de costos es fundamental para percibir el carácter de las mismas, mientras para otros es un tema erudito sin aplicación en la práctica profesional y por tanto prescindible. Igual situación se presenta respecto al estudio de los procesos productivos.

Para ciertos profesores los análisis originales y fundamentados con proposiciones novedosas son relevantes para alcanzar un juicio acerca del proceso de aprendizaje llevado a cabo por el alumno y apreciar la vinculación de los conocimientos y su aplicación a situaciones no previstas, mientras que la resolución numérica exacta de procedimientos técnicos tiene menor valor cognoscitivo. Otros docentes piensan exactamente lo contrario.

Una posición sostiene que el examen debe incluir todos los contenidos del programa aunque no se hayan desarrollado durante las clases. Otros sostienen que es factible que algunos temas no se desarrollen extensamente en clase pero, como mínimo, el profesor debería puntualizar los aspectos conflictivos de los mismos u orientar la consulta bibliográfica de los alumnos.

- Aplicando criterios cuantitativos en la evaluación

La formación cuantitativista de los docentes de costos (contadores en su mayoría) se verifica en la tendencia a colocarle números a todo lo existente. Los exámenes habitualmente tienen una grilla de puntaje, como la que se muestra más abajo, y existe consenso mayoritario acerca de la necesidad de precisar al máximo este aspecto (nótese que algunos ítems representan sólo el 5 % del total) para, según esta particular óptica, limitar todo lo posible la subjetividad.

PREGUNTA	ITE	PUN
	M	TAJE
Pregunta 1	Punt o 1.1.	5 puntos
	Punt o 1.2.	5 puntos
	Punt o 1.3.	10 puntos
Pregunta 2	Punt o 2.1.	10 puntos
	Punt o 2.2.	5 puntos
Pregunta 3		15 puntos
Pregunta 4	Punt o 4.1.	5 puntos
	Punt o 4.2.	5 puntos
	Punt o 4.3.	10 puntos

	Punt o 4.4.	5 puntos
Pregunta 5	Punt o 5.1.	5 puntos
	Punt o 5.2.	10 puntos
	Punt o 5.3.	10 puntos
TOTAL		100 puntos

La definición precisa del puntaje de cada pregunta, e incluso de cada aspecto de la misma, se corresponde con la posición epistemológica esbozada al comienzo: el saber es indudable y debe verificarse su correcta transmisión al alumnado. Esta posición ignora que - según Celman (ob.cit.) “Lo que se evalúa no son ‘cosas’ con existencia e identidad independiente de quienes las valoran” (p. 45)

En modo alguno puede pensarse que la nota surge de una metodología que existe más allá de los sujetos (profesores y alumnos) pues, por ejemplo, la ponderación de cada pregunta sobre el total tiene variaciones muy significativas entre los docentes de la cátedra, que reflejan su percepción de la materia.

- Utilización de problemas no realistas diseñados solo como evaluación

Muchos ejercicios de examen carecen de vinculación con las situaciones reales y son una construcción exclusivamente diseñada con fines de evaluación, y tal como lo señala Litwin (ob.cit.) son: “... una actividad inventada para la enseñanza, carente de valor y sentido real, no implica ningún atractivo o desafío para los estudiantes, no los compromete ni social ni cognitivamente y cobra un valor totalmente extrínseco: actividad para ser evaluada.” (p. 14)

Por lo expuesto, estos ejercicios no despiertan la creatividad ni el fervor de los estudiantes y constituyen, aun para los alumnos destacados, un conocimiento frágil que se pierde con excesiva rapidez. En los aspectos teóricos, casi nunca las preguntas enfocan la atención en la comparación de dos teorías o en la síntesis personal que pudo haber hecho el alumno. Sin embargo debemos considerar, en una crítica a los alumnos, que cuando la

pregunta exige una opinión personal normalmente las respuestas son la repetición de una opinión anterior considerada adecuada por la cátedra y los alumnos.

- Excesiva complejidad procedimental en los exámenes

Habitualmente los exámenes están diseñados para que sean “difíciles” y no para conocer el desarrollo del aprendizaje, los conocimientos disponibles o las habilidades para relacionar conceptos claves de la materia. Tal como expone Angulo Rasco el alumno no tiene oportunidad de pensar al verse agobiado por números y cálculos complejos.

Cita Rasco (1994) “... ciertas formas de exámenes escritos, parecen estar diseñadas para suprimir el pensamiento complejo y la creatividad, fomentando la reproducción y la memorización episódica, en lugar de la organización significativa e interrelacionada de los conceptos y los contenidos; además de, incluso, llevar a confusión e implantar esquematismos rígidos en la mente del alumnado”. (p. 293)

A veces un alumno no responde correctamente una pregunta pero en el contexto general del examen se puede apreciar que conoce el tema aunque no lo domina; probablemente en este caso una mirada global permita relativizar las bajas calificaciones asignadas a cada pregunta y otorgarle alguna puntuación adicional. Además, la identificación de la persona del alumno (reconociendo el proceso que ha llevado a cabo a lo largo del período asignado) permite recordar si durante las clases ha mostrado cierto manejo de los temas principales que, en el momento del examen, parece no recordar pues no puede olvidarse que – según afirman Gimeno y Perez Gomez (1994) “El profesor aprecia lo que es un alumno, su progreso, su reacción ante los estímulos educativos valiéndose de procedimientos que no son técnicas rigurosas pero sí eficaces medios de conocimiento.” (p. 392)

- Una propuesta superadora para las evaluaciones

Consideramos que las siguientes líneas deberían contribuir a la definición de un tipo de evaluación que mejore las prácticas actuales:

Encarar un debate sistemático sobre la problemática epistemológica de la disciplina, superando la visión acrítica sobre el tema.

Reconocer la inevitable subjetividad presente en las evaluaciones y proponer acciones para evitar que las mismas sean sesgadas.

Definir claramente, entre los docentes y con los alumnos, los temas básicos en donde un error es suficiente para aplazar al alumno pues no se han adquirido los contenidos mínimos de la materia.

Modificar las consignas de las evaluaciones reemplazando sentencias de resultado único del tipo: “Determine el nivel óptimo de actividad” por objetivos que admitan procedimientos alternativos como: Formule dos estrategias de optimización de resultados a través de reducciones de costos, incremento de precios, apertura de nuevos mercados u otra que estime conveniente. Fundamente su posición.

Realizar evaluaciones globales del rendimiento del alumno tendiendo a una evaluación de procesos.

FUENTES CONSULTADAS Y CITADAS.

Alvarez Mendez, J.M. (Ed. Morata) (1997) Evaluar para conocer, examinar para excluir.

Alvarez Mendez, J.M. (1993) La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. Rev. Cuadernos de pedagogía.

Angulo Rasco, F. y Blanco, N. (1994) Teoría y desarrollo del currículum.

Babini, D. (2006). Acceso abierto a la producción de ciencias sociales de América Latina y el Caribe: bibliotecas virtuales, redes de bibliotecas virtuales y portales. En Babini, D; Fraga, J., Buenos Aires, CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Blanco, N. (Ed. Aljibe. Málaga) (1994) Materiales curriculares: los libros de texto En: Angulo Blanco y Rasco: Teoría y desarrollo del currículum..

Bourdieu, P. (1998) Sobre la televisión.

Camillioni, A. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo.

Celman, S. ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: CAMILLIONI y otras.

Demonte, N. (2000) Crítica a un profesor.

Escudero, J. (1999) Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas.

Fassio, A., Pascual, L. y Suarez, F. (2004). Introducción a la Metodología de Investigación Aplicada al Saber Administrativo y al Análisis Organizacional, Buenos Aires, Ediciones Macchi.

Feldman y otros. Estudio de la oferta de la UNGS y su relación con la oferta de educación superior.

Feldman, D. (1999) El currículum como proyecto formativo integrado.

Freire, P. (2011) Cartas a quien pretende enseñar.

Freire, P. (2010) La educación como práctica de la libertad.

García Canclini, N. (1995) Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización.

Gimeno Sacristán, J. y Perez Gómez, A. (1994) Comprender y transformar la enseñanza.

House, E. y Howe, K. (1999) Valores en evaluación e investigación social.

Lipman, M. (1997) Pensamiento complejo y educación.

Negroponte, N. (1995) Ser digital.

Perkins, D. (1992) La escuela inteligente.

Roszak, T. (1986) El culto a la información.

Sartori, G. (1999) Homo videns. La sociedad teledirigida.

Schulman, D. (2011). Definición del tema de investigación. Objetivos, Factibilidad, justificación. Apunte N° 2. Mimeo. FCE – UBA.

Whitehead, A. (1965) Los fines *de la educación*.

METODOLOGÍA:

TRABAJO DE CAMPO: MODELOS UTILIZADOS PARA LA OBSERVACIÓN DE LAS CLASES Y DE TEMARIOS PARA EVALUACIONES.

Observaciones de clases:

Facultad: **UNIVERSIDAD:**

Nombre de asignatura observada: (Costos empresarios, Introducción a los costos, Contabilidad de Costos)

Fecha:

Secuencia didáctica		
Inicio de la clase	SI	NO
1) El docente genera un buen clima al inicio de la clase.		
2) El docente releva conocimientos previos respecto del tema a tratar.		
3) El docente vincula el tema de la clase con otros vistos anteriormente y/o con los que se trabajará más adelante.		

4) El docente – frente a las distintas posturas teóricas – toma partido por una de ellas y los alumnos demuestran interés en ella.		
Desarrollo de la clase		
	SI	NO
1) El docente se expresa desde una “clase magistral”.		
2) El contenido es adecuado al nivel de los alumnos.		
3) Los recursos resultan atractivos y adecuados.		
4) Las actividades permiten la apropiación de los contenidos.		
5) La relación entre la actividad y el tiempo asignado son adecuados.		
6) Los alumnos trabajan organizada y productivamente.		
7) El docente presenta variedad de recursos y/o de técnicas, en forma excesiva.		
8) El docente da la oportunidad para pensar y aprender en forma autónoma, resuelve con originalidad los casos prácticos y admite más de una solución.		
9) El docente integra más de una habilidad en cada actividad propuesta.		
10) El docente está atento a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje.		
11) El docente comprueba que los alumnos comprenden las explicaciones y se compromete con el logro de rendimientos satisfactorios.		
12) El docente estimula la participación de los alumnos, anima a que expresen sus opiniones, discuten, formulan preguntas, etc.		
13) El docente mantiene una buena relación con los alumnos.		
Cierre de la clase		
	SI	NO
1) El docente propone actividades de fijación.		
2) El docente establece una síntesis conceptual del tema trabajado.		
3) El docente brinda recomendaciones bibliográficas, ejemplos, ejercicios, etc.		

Aclaraciones:

Los ejercicios prácticos revelan situaciones reales, ricas en dudas y diversidad de soluciones. Características de los ejercicios empleados.

Cómo se organizan los alumnos: grupos, individuales, etc.

Observaciones de temarios de exámenes:

Facultad: **UNIVERSIDAD:**

Nombre de asignatura observada: (Costos empresarios, Introducción a los costos, Contabilidad de Costos)

Fecha:

Métodos de evaluar		SI	NO
1) Las preguntas teóricas que realiza el docente en la evaluación son cerradas, admiten sólo una respuesta, se condice con un solo autor.			
2) El Exámen es largo, no considera un tiempo “racionalmente” esperado de resolución.			

3) El exámen se corresponde con lo impartido en clases por el docente, en cuanto a contenidos, reproducción del conocimiento, etc.		
4) Al momento de su corrección, asume “subsumirse” a un criterio exhaustivamente cuantitativista.		
5) Los problemas prácticos son realistas.		
6) Los problemas prácticos tienen excesiva complejidad procedimental.		

Aclaraciones:

CONCLUSIONES.

La principal reflexión que surge de este trabajo es la necesidad de pensar nuestra actividad docente como un verdadero “arte” alimentado constantemente por la capacitación docente, en función de contar con los aportes de las disciplinas pedagógicas que brindan un panorama poco transitado por aquellos que – como era mi caso – poseen solamente formación profesional.

Una práctica docente creativa y flexible, con herramientas de enseñanzas, alternativas y creatividad, basados en casos “de la vida real” y evaluaciones que interpelen la creatividad de los alumnos – porque he aquí otra instancia importante del aprendizaje -, son los factores principales para alcanzar un mejor desempeño en nuestra labor como profesores de la disciplina contable en costos.

Con el correr vertiginoso de los tiempos, los descubrimientos, los avances de la ciencia, tecnología, es imposible abandonar la necesidad de pensar y repensar nuestra labor como docentes.

No solo actualizar y reordenar los contenidos, explicitando objetivos y competencias sino que también hay que verificar si no han ocurrido cambios paradigmáticos que obligan a revisar el enfoque de la materia.

Porque en definitiva, mejorar y actualizar constantemente nuestras prácticas, en virtud de un currículo enriquecido que no “muera” en la puerta del aula, será enfatizar sobre un contador público con perfil proactivo hacia habilidades para avanzar sobre todo problema e incertidumbre que se le presente en su vida cotidiana laboral y profesional, para construir aprendizaje “significativo” que le permita una apertura hacia el perfeccionamiento incansable de multiplicidad de leyes, normas técnicas, variables inflacionarias, financieras, económicas, sociales, afianzando y posibilitando su adaptación hacia los constantes cambios, en esto de haber “aprendido para la VIDA”.

