

# MÉTODO DIDÁCTICO Y CONTABILIDAD: ESTUDIO DE UN CASO

Manuel Larrán Jorge<sup>1</sup>  
Emiliano Ruiz Barbadillo

## Resumen

El objetivo del presente trabajo está constituido por evidenciar, en un caso concreto, la existencia de asociación entre el método seguido y los fines perseguidos y asignados a una determinada asignatura, cual es Análisis Contable y Consolidación de Estados Financieros, impartida en el 4º Curso de Licenciatura en Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Cádiz. Los resultados obtenidos a partir de la técnica de encuesta empleada, muestra de una forma significativa que aquellos alumnos que fueron beneficiarios de un método didáctico no tradicional, habían mejorado su percepción en cuanto a habilidades, destrezas y conocimientos asociados con la disciplina objeto de estudio, frente a aquellos otros que habían seguido un método tradicional.

## Abstract

The aim of this paper has been composed by the analysis of the association, in a particular case, between the didactic method employed and the objectives which were assigned to a certain subject, such as it was Financial Analysis, included in the fourth year of the "Licenciatura en Ciencias Económicas y Empresariales" of the University of Cádiz. The results which were obtained through the survey technique, showed us in significant manner that the students who followed a non traditional didactic method had better awareness about their abilities and knowledge than those others who had followed a traditional method.

## 1. INTRODUCCIÓN

El objeto del presente estudio, no es el de demostrar lo mucho o poco que sabemos de un tema particular, sino -y esto contrasta

con los actuales modos docentes- el de meditar sobre lo que hemos enseñado.

Es verdad que existen pocos trabajos sobre docencia en Contabilidad en el entorno educativo español; las razones podría-

---

<sup>1</sup> Dpto. de Economía de la Empresa. C/ Doctor Marañón s/n. 11002- Cádiz.

mos encontrarlas en la necesidad de demostrar el rigor de nuestra disciplina y elevar la misma hacia el inexpugnable rango de las ciencias, allí donde nada se cuestiona y por ende nadie es cuestionado, más que en la forma de transmitir los conocimientos que se derivan de la disciplina. Es hora, pensamos, de asentarse y de meditar sobre nuestra humilde pero necesaria labor: la formativa.

Desde un punto de vista general, la importancia de reflexionar sobre los temas de didáctica en la enseñanza queda más que justificada si atendemos a las reveladoras palabras de Bedford (1970) cuando manifiesta: "Cuando hablemos de la naturaleza de la educación en Contabilidad estamos diseñando el futuro de nuestra disciplina".

Desde un punto de vista particular, es otro el origen de nuestro interés en este estudio. En efecto, el concepto mayoritariamente aceptado de didáctica del que partimos debe estar basado más en los sujetos que en los contenidos, lo cual suele quedar limitado a una feliz expresión más o menos bien justificada, si bien, implementar esa actitud ante el alumno resulta las más de las veces difícil, debido, a nuestro parecer, a una serie de factores que condicionan el proceso didáctico.

A este respecto hemos realizado una clasificación, quizás un tanto artificiosa, entre aquellos aspectos objetivos y subjetivos que condicionan la calidad de la enseñanza. Sobre los primeros, escasamente puede influirse, implicándonos en una peligrosa espiral, donde difícilmente pueden predecirse las consecuencias que influyan sobre dicha calidad. Nuestro objetivo en este sentido ha sido simplemente, reconocerlos, describirlos y dejar ver -lo cual no es poco- de forma intuitiva los efectos que puede conllevar.

Por otra parte, analizamos aquellos hemos llamados condicionantes subje que no han de cumplir otra función que amortiguar los efectos negativos que pi conllevar los señalados en el párrafo rior, y sobre los cuales el estamento de puede y debe actuar, como último ba para cuando menos garantizar un mínir calidad del proceso didáctico.

Sin lugar a dudas es éste segundo a to el que constituye el núcleo centr nuestro trabajo. El origen de éste c pues situado en la inquietud que nos s cogía dado que no llegábamos a compr de que podría depender el grado de co miento adquirido por nuestro alun Eramos conscientes de que el esfuerzc lizado en la enseñanza -entendida ésta c impulsos realizados por el profesor- no bía su correlativo efecto formativo sob aprendizaje del alumno, lo cual nos replantearnos el proceso didáctico, a zando las causas de tal falta de correlac

Todo ello, a modo de un primer ens nos ha motivado a desarrollar una n experiencia respecto al método didác intentando determinar la relación que r tiene éste con la opinión manifestada p alumno respecto al grado de conocimi que estima tener, entendiendo éste er amplio sentido.

## 2. CONDICIONANTES OBJETIVOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA: DOCENCIA Y SUS INVESTIGACIÓN

Si bien el avance científico de la disciplina no es puesto en tela de juicio, pensamos de acuerdo con Gutiérrez (1991: 349) que la didáctica y la forma de transmisión de conocimientos no ha seguido evolución, ni mucho menos paralela

anterior, lo que se desprende cuando exponen:

“Pese a que sea la Universidad el campo donde se acometen a nivel teórico e individual los nuevos planteamientos educativos, como institución sigue aferrada a las viejas costumbres. Las aulas, los métodos de enseñanza, las relaciones entre alumnos y profesores, y la evaluación de los conocimientos, casi no han variado en decenas de años”.

Lo anterior, aun cuando no admite argumento que disculpe tal situación, pensamos que es algo generalizable a toda la Universidad y no sólo a nuestra disciplina, como lo muestra en sus conclusiones los trabajos promovidos por la UNESCO sobre la crisis educativa existente a todos los niveles del modelo educativo (1973). No obstante, el objetivo que debemos asumir, sería salvar las limitaciones del contexto en que estamos inmersos e involucrados, para tomar nuevas actitudes más afines con los fines perseguidos por la enseñanza universitaria y los requerimientos cambiantes de la Sociedad que nos ha tocado vivir.

En línea con lo anterior, habríamos de comentar que la inquietud del profesorado universitario de contabilidad español por los temas didácticos, educativos y educacionales no ha sido nula, como lo muestra la relevancia y tratamiento de dichos temas en los distintos Encuentros de Profesores Universitarios en Valencia (1984), Oviedo (1986), Santander (1991), Sevilla (1993) y Madrid (1994), a lo que habríamos de unir la reciente celebración en Sevilla de las segundas Jornadas de Docencia Universitaria en Contabilidad, las cuales han nacido con vocación de continuidad y que determina de forma precisa el interés de los profesores universitarios de Contabilidad, por la docencia y didáctica en nuestra disciplina. No obstante, también hay que reconocer, en

nuestra área de observación más inmediata, que el avance en la práctica diaria no se corresponde con lo anterior, por lo cual se hace necesario analizar y buscar los elementos causales de la crisis educativa, elementos que vamos a identificar como los factores que rodean al entorno académico y universitario español:

### *2.1. Masificación de las aulas*

Es un hecho incuestionable en todas las Facultades y Escuelas Universitarias españolas, los altos índices o ratios alumno-profesor, lo cual conlleva por una parte al uso general y casi exclusivo de la Lección Magistral como recurso pedagógico, implicando una actitud mecanicista y una baja motivación por parte del alumnado, sirviendo la cruda realidad por todos conocida para atestiguar dicha aserción. Aun cuando lo anterior no necesita de ningún comentario adicional, ello no ha de convertirse en una exculpación que exima a los docentes de la calidad de la enseñanza, por lo que es dentro de este contexto donde el profesor puede y debe tener la responsabilidad de reconducir la situación.

### *2.2. Aprensión de nuevos conocimientos por parte del profesorado*

Con independencia del mero acto docente, el profesor, dado el rápido avance del conocimiento en distintas materias, tanto contables como aquellas unidas por lazos naturales e instrumentales, puede verse abrumado y agobiado ante el elevado ritmo de producción científica, y por tanto de aprehensión obligada de los conocimientos que se derivan de la misma. La solución al problema debe pasar por la selección y especialización, y la asunción del papel del docente como un canal del acceso al estudiante del conocimiento, mas que un mero

transmisor y depositario del mismo (Vilar, 1991, pp. 14 y ss.).

Lógicamente, esta aprehensión de nuevos conocimientos debe estar directa y naturalmente ligada con la tarea de investigación-creación de nuevos conocimientos- por parte del profesor universitario, máxime si podemos establecer dos niveles en la misma (García, 1990, pp. 120-123):

- Investigación de primer grado: Creación de nuevos conocimientos, técnicas, prácticas, actitudes, estilos..., que aportan un descubrimiento para toda la comunidad científica mundial.
- Investigación de segundo grado: En la adecuación, adaptación y adopción de nuevos conocimientos de la comunidad científica mundial, y que signifiquen un descubrimiento para el entorno científico, intelectual o social, y, por consiguiente, una elevación de ese entorno.

Los dos modos de investigación se hacen necesarios, con una articulación debida con la docencia. Una buena docencia solo puede estar apoyada en una continua puesta al día, por eso la investigación de segundo grado debe ir acompañada de la investigación de las estrategias docentes que permitan un rendimiento óptimo. No obstante, la investigación aplicada a la docencia se enfrenta con la mayor importancia que se le da, incluso en la actual legislación, a la investigación para la publicación. De modo que el divorcio entre ambos tipos de investigación se extiende y acentúa siempre en beneficio de esta última.

### 2.3. Escasez de recursos

La falta de apoyo administrativo, de soporte informático, de financiación a la

investigación e incluso de espacio para ubicar operativamente el tiempo dedicado a la labor tutorial, de estudio, etc., es un problema que pensamos que aunque no totalmente general y extrapolable al conjunto de la Universidad Española, tampoco un problema residual o aislado en el caso de algunas Facultades o Escuelas.

### 2.4. Participación en órganos de gestión administrativa

Aunque socialmente nuestro estamento goza de una cierta imagen envidiable cuanto a flexibilidad horaria y disfrute de vacaciones, que ingenuamente es equívoca para el resto del alumnado, nada más lejos de la realidad. Por si fuera poco el tiempo dedicado a la docencia, estudio e investigación habremos de sumar en muchos casos la participación sin disculpas ni posibilidad de renuncia, en cargos administrativos de la Universidad, tales como Direcciones, Secretarías de Departamentos y Secciones Departamentales, Decanatos y Vicedecanatos de Facultades, Direcciones y Subdirecciones de Escuelas, etc.

### 2.5. Primacía de la actividad investigadora sobre la docencia

En relación con esta apartado, quisiera comenzar exponiendo la opinión de Beard (1974, p. 11) que aunque realizada en otro ámbito temporal y geográfico puede adaptarse perfectamente a la realidad española cuando dice:

“Sin embargo, es muy sorprendente que, si se hace poco a la mayoría de los profesores de educación superior no se les había ofrecido ningún curso sobre métodos de enseñanza los que ahora se le han ofrecido son generalmente demasiado breves para ser verdaderamente efectivos. Además, es bien conocido que en las Universidades los éxitos en la e

ñanza contribuyen poco a la promoción en comparación con los éxitos en investigación”.

Es un hecho, hoy por hoy, que el prestigio y el reconocimiento social y profesional del profesorado, y por tanto su retribución y estamento académico, va a estar condicionado por su rendimiento en el campo de la investigación, más que en su labor docente. Dado que la aptitud investigadora no conlleva el poseer la docente por una parte y la motivación del profesorado hacia las mismas, nos puede llevar a pensar que estamos ante uno de los factores que puedan explicar en mayor medida la crisis educativa aludida anteriormente. En esta misma línea de pensamiento se sitúa el profesor Donoso (1991, p. 293) cuando expone:

“El poco, por no decir nulo, reconocimiento académico a la labor docente. Lo que ha llevado a que de boca de nuestros propios compañeros escuchemos en más de una ocasión la necesidad de centrarnos exclusivamente en nuestra labor de investigación, ya que esa es la única vía que nos va a permitir llegar a un reconocimiento profesional, lo que directamente implica el abandono, en cierto modo, de nuestra atención docente y en consecuencia, una baja motivación. Afortunadamente también existen profesores que hacen oídos sordos a tales planteamientos”.

Una vez expuestas las características del entorno educativo, el objetivo que debemos asumir como docentes, en orden a desarrollar el proceso metodológico de la enseñanza es ir salvando las cuestiones críticas, en la medida en que el contexto nos lo permita y nuestra propia actitud pueda superarlos.

### 3. CONDICIONANTES SUBJETIVOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA: EL MÉTODO DIDÁCTICO

Antes de exponer nuestro caso particular, resulta obligado situarlo dentro de la

enseñanza superior, para entender el proceso de aprendizaje bajo relaciones e influencias mutuas entre profesores y alumnos, siendo el objetivo al que ha de responder, el despertar y fomentar el interés del alumno por determinadas materias, motivándolo a la profundización y reflexión, mediante la documentación y el estudio. Esto nos debe llevar al profesorado a un papel que habrá de ser juzgado no tanto por los conocimientos que transmitamos sino por las actitudes y motivación que provoquemos en el alumno.

En este sentido, el objeto de la enseñanza, percibida ésta como una relación biunívoca y dinámica, es una puesta en común de estudios y experiencias, siendo el criterio que valide dicho proceso de formación, no la simple obtención de un título, sino la capacidad que adquiera el alumno, materializada en un cambio de mentalidad, actitudes y conductas, no centradas en un campo concreto, sino desde una perspectiva global que atienda a la sociedad en su conjunto.

Analizado el entorno y el proceso de aprendizaje en la Universidad, cuyo objetivo ha de servir primordialmente para la formación de profesionales en sus dos primeros ciclos, siendo el tercer ciclo donde deba iniciarse a la formación de investigadores, se nos hace necesario preguntarnos ¿Qué papel y actitud hemos de adoptar? y ¿Qué sistema pedagógico elegir?

Para dar respuesta a la primera, planteamos las dos concepciones del sujeto docente, a través de las características de las mismas:

a) *Concepción tradicional del enseñante*, en la cual predominan los siguientes caracteres:

- \* Posee el saber y lo transmite.
- \* Posee la autoridad.

- \* Toma las decisiones.
- \* Trabaja con individuos.
- \* Prima la lección magistral, sobre cualquier método didáctico.
- \* El examen clásico es el único elemento de evaluación.

b) *Concepción moderna del enseñante*, regida por los siguientes principios:

- \* Promueve el saber.
- \* Crea responsabilidad en el alumnado respecto al conocimiento.
- \* Trabaja con grupos, utilizando técnicas de dinamización del mismo.
- \* Utilización preferente de revisiones de trabajo.
- \* La evaluación resulta un proceso continuado.

En suma, se trata de promover el conocimiento y no simplemente el transmitirlo, donde el alumno es protagonista de su progreso intelectual.

Por nuestra parte, nos adherimos a esta segunda concepción, donde la función docente, puede ser desglosada en tres:

- \* **FUNCIÓN INFORMATIVA:** enseñar, transmitir nociones
- \* **FUNCIÓN FORMATIVA:** buscar el desarrollo de las facultades humanas con la enseñanza de hábitos, destrezas, etc.
- \* **FUNCIÓN PERSONAL:** En ella se resumen las funciones anteriores, esto es, el docente trata de integrar toda la materia en una personalidad plena, cual es la del alumno.

Frente a un rol pasivo del alumno, la ausencia de interrelaciones con los alumnos, actitudes mecanicistas y la falta de crítica y compromiso, el método que hemos elegido

y que se expondrá en el siguiente epílogo lo hemos encuadrado en el ámbito de pedagogía innovadora (Gil y otros, pp. 201 y ss.) la cual podría quedar caracterizada por lo siguiente:

- \* Posibilita al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollar las actividades, y ver las consecuencias de su elección.
- \* Posibilita al alumno desempeñar un rol activo (investigar, exponer, comparar, entrevistar, participar en situaciones, etc.).
- \* Permite estimular al alumno, cometerlo en la investigación de interés en las aplicaciones de los conocimientos intelectuales o en problemas personales y sociales.
- \* Involucra al alumno con la realidad.
- \* En un mismo grupo de trabajo permite intervenir alumnos con diversos niveles de capacidad e intereses distintos.
- \* Estimula a los estudiantes a expresar ideas o a aplicar procesos intelectuales en nuevas situaciones, contextos y materias.
- \* Permite el desarrollo de actividades que obligan a aceptar un cierto grado de éxito, fracaso o crítica.
- \* Exige a los alumnos a escribir, proponer, revisar y perfeccionar sus esfuerzos iniciales.
- \* Se desarrollan actividades que comprometen a los estudiantes a la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, cuando lo hecho y sometiéndolo a análisis.
- \* Brinda a los estudiantes la oportunidad de planificar actividades por sí mismos y participar en sus resultados.

#### 4. ESTUDIO DE UN CASO: DOCENCIA DE ANÁLISIS CONTABLE EN LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

##### 4.1. *La experiencia de la comparación de dos métodos didácticos alternativos*

En el curso 91/92 iniciamos una nueva experiencia didáctica en la asignatura de Análisis Contable ubicada en el Cuarto curso de la Licenciatura, pasando del tradicional desarrollo de clases teóricas y prácticas y evaluación, a una nueva modalidad, que aun a pesar de requerir una mayor dedicación, presumíamos pudiera ser altamente gratificante tanto para los alumnos como para los profesores, aparte de cumplir de mejor forma los objetivos perseguidos por la asignatura, el cual estaría configurado por la adquisición del alumno de las destrezas y conocimientos necesarios para capacitarlos a la determinación de forma precisa y coherente, de la situación de la empresa a través de sus Estados Contables.

La experiencia del curso 91/92, consistió en ofrecer al alumnado la realización de trabajos prácticos desde el comienzo a la finalización del curso, donde fueran aplicando en los mismos todo el contenido de la asignatura. Por limitaciones de tiempo de dedicación, se ofreció a los alumnos, que en grupos de tres a cinco personas, presentaran una empresa objeto de análisis, de los cuales serían elegidos 15 de acuerdo con su interés.

Presentados alrededor de 40 proyectos, cada grupo defendió en clase y frente al resto de sus compañeros, la idoneidad de los mismos, con base en el interés del sector económico, su ubicación geográfica, situaciones económicas especiales, etc. Una vez presentados en clase, se realizó una encuesta entre los propios alumnos para elegir los 15 trabajos que fueran de mayor interés, que prácticamente coincidieron con aquéllos

que el profesorado estimó como más convenientes, quedando caracterizados por:

- \* Representar a distintos subsectores económicos (Compañías Eléctricas, Hostelería, Grandes Superficies, Transporte de Viajeros, Bodegas, Banca, etc.).
- \* Estar representadas en un porcentaje significativo las empresas públicas.
- \* En un porcentaje elevado eran empresas de nuestra zona geográfica o con filiales en la misma.
- \* Se disponía en algunos casos la posibilidad de información interna, quedando comprometidos a enviar el informe final a la empresa.

Una vez elegidos los 15 trabajos, estos alumnos quedarían exentos de presentación a examen, siempre y cuando se cumpliera unos mínimos requerimientos de calidad; para ello el desarrollo del mismo se hizo de acuerdo con lo siguiente:

- Tutorías quincenales con el profesor, donde exponían los adelantos, problemas y dudas al respecto, y se discutía la revisión y metodología a seguir.

- Si bien cada alumno tendría conocimientos de distintas metodologías de análisis de estados financieros consensuadas en el ámbito universitario español, cada trabajo elaboró su propia metodología en función de los aspectos que quedaran menos claros, para seguir investigando en sus relaciones causales, dando lugar al desarrollo de la capacidad creativa del alumno.

- Cada grupo estructuró el trabajo de la siguiente forma:

Análisis del Sector; Historia de la Empresa; Reordenación de los Estados Económico-Financieros; Análisis Financiero a corto y largo plazo; Análisis

Económico; Conclusiones y recomendaciones.

¿Qué VENTAJAS estimábamos podían obtener los alumnos con la realización de los Trabajos?:

- Mayor nivel de discusión y participación del alumno en clase.
- Mayor conexión de la disciplina con la realidad.
- Un reforzamiento en la idea de la utilidad de la Contabilidad para la toma de decisiones.
- Interrelacionar la asignatura con otras disciplinas.
- El manejo de bibliografía y mayor capacidad de redactar y exponer las ideas.
- Mayor motivación.
- Posibilidad de trabajar en equipo, entendido éste como aquel método que permite a los alumnos, convenientemente agrupados, la realización y discusión de un trabajo concreto, intervenir en una actividad exterior, encontrar la solución a un problema sometido al examen del grupo, con la finalidad de concluir con unos razonamientos concretos que generalmente suelen plasmarse en un informe.
- Mayor conocimiento de la disciplina.
- Evitar el estrés y la ansiedad de un examen. En el caso de los estudiantes universitarios, se han investigado extensamente los estresores sociales y de estilo de vida, pero, se le ha prestado menos atención al propio estrés académico. Sin embargo, y de acuerdo con Kohn y Frazer (1986), es razonable pensar que muchas de las actividades y eventos implicados en la vida universitaria provocan estrés. Estos

autores comprobaron como las finales, el excesivo trabajo en casos exámenes y estudiar para los exámenes eran los motivos de estrés importantes. Similares resultados encontraron Muñoz y León (1999) un estudio realizado en la Universidad de Sevilla, concretamente en la Facultad de Físicas, donde comprobaron el alto nivel de correlación entre los exámenes y el estado de salud general de los estudiantes.

- Realizar una tarea muy cercana que pudieran hacer en su futura vida profesional.
- El manejo de ordenador y paquetes informáticos (Procesadores de texto, Hojas de Cálculo, Gráficos, Modelos Econométricos, etc.)

Entre los INCONVENIENTES, podemos citar:

- Tiempo de dedicación del alumno y profesor.
- Frustración que se produjo en aquellos que no pudieron acceder a la realización del trabajo.

Para objetivizar los resultados de esta experiencia, realizamos una encuesta a los alumnos que aprobaron a través de la realización de un examen y a los que la superaron a través de un trabajo.

#### 4.2. *Objetivos del estudio*

El fin primario del estudio, no ha sido otro que analizar el grado de dependencia entre el modelo didáctico y el logro de determinados objetivos que entendemos deben perseguirse en la enseñanza de cualquier disciplina universitaria, y en concreto en nuestro caso en la asignatura de Análisis Conta-



#### 4.3. Población objeto de estudio

Esta estuvo formada por alumnos que cursaron la asignatura de Análisis Contable en el curso académico 91/92, habiéndola superado en el mismo. El total de alumnos matriculados fue de 266, de los cuales 143 no se presentaron a las pruebas, siendo el total de aprobados de 113 alumnos. El hecho de elegir como población objeto de estudio sólo a estos últimos, ha venido justificado por generar la suficiente garantía en cuanto a la validez de opiniones sobre contenidos de la asignatura y la necesidad de homogeneizar los dos grupos -según el método didáctico seguido respecto a ellos- que habría de servirnos para segmentar y establecer relaciones entre método y finalidades perseguidas en la impartición de la asignatura en cuestión.

#### 4.4. Método de estudio

Para desarrollar el estudio, se elaboró un cuestionario de preguntas fundamentalmente cerradas, con el cual pretendíamos estudiar el grado de dependencia entre método y fines didácticos, posibles deficiencias formativas, la opinión sobre la utilidad de los distintos apartados de la asignatura así como ciertas variables personales referentes al alumno, por cuanto pudieran ser indicadores indirectos de ciertos condicionantes del proceso de enseñanza o sin implicación en el mismo (interfirientes o ilustrativas), pero necesarias por otra parte para definir el perfil de la población objeto de estudio (Troiano, 1987).

Para llevar a cabo el estudio, contactamos con todos los alumnos que constitúan la población, citándolos para la cumplimentación del cuestionario en un día y hora determinado. A este ruego, asistieron un total de 75 alumnos, representando éstos un 66 por 100 de la población, siendo por otra

parte el cuestionario anónimo y con el expreso compromiso por nuestra parte de comentar las conclusiones con aquellos alumnos que estuvieran interesados en los resultados del estudio.

Los cuestionarios fueron tabulados, introducidos en una base de datos y tratados estadísticamente con el programa GBS-STAT, siendo el total de variables introducidas de 66.

#### 4.5. Características personales del alumno

Como comentábamos anteriormente, el cuestionario incluía una serie de cuestiones demográficas y personales en cuanto al alumno, que si bien como comprobamos posteriormente no tenían ninguna capacidad discriminatoria con respecto a otras variables, consideramos adecuada su apreciación.

Los resultados de esta primera parte pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

1. Prácticamente por sexos, la muestra se repartía a partes iguales, siendo 38 las mujeres encuestadas y 37 los hombres.
2. La edad media del alumnado en este curso es de 24 años, encontrándose entre 22 y 24 años, el 76 por 100 de los encuestados.
3. Sólo el 4 por 100 de los alumnos estaba casado, es decir, tres alumnos.
4. El 30 por 100 de los alumnos han trabajado en alguna empresa durante el curso, si bien de forma regular sólo lo hicieron un 15 por 100 de ellos.
5. Sólo 18 alumnos, lo que representa un 24 por 100 de la muestra, viven durante el curso fuera de su residencia familiar. El 81 por 100 de los alumnos están censados en Cádiz y su periferia, lo que

pudiéramos denominar Mancomunidad de la Bahía de Cádiz.

6. El 31 por 100 de los alumnos disfruta de algún tipo de Beca, las cuales en un 39 por 100 de los casos cubren solamente los gastos de matrícula y libros, y el 61 por 100 restante con una mayor cobertura.

7. El 94 por 100 de los alumnos disponían del COU y Selectividad cuando accedieron al primer curso de la licenciatura, un 3 por 100 sólo COU, y otro porcentaje similar procedía de Formación Profesional. No existen alumnos que hayan accedido por pruebas de mayores de 25 años, ni de otras licenciaturas.

8. Debido a la procedencia diversa del alumno, y dado que la posible distinta formación recibida en centros diferentes durante el primer ciclo pudiera ser un elemento diferenciador, incluíamos una pregunta a este respecto, siendo el resultado que un 60 por 100 procedían de la Escuela de Cádiz, un 35 por 100 de la Escuela de Jerez, y sólo un 5 por 100 de otros centros de Universidades distintas a la nuestra.

#### 4.6. *Consecución de fines de la asignatura*

Como hemos comentado en otro apartado del trabajo, los fines que perseguíamos en la asignatura, aparte de lograr un satisfactorio conocimiento de la misma, podríamos sintetizarlos en los siguientes:

- \* Otorgar a la Contabilidad un carácter multidisciplinar.
- \* Trasladar la conciencia de la utilidad de la disciplina como sistema informativo.
- \* Transmitir la idea de su utilidad en el desarrollo futuro profesional del alumno.

\* Mejorar la capacidad de redacción y presentación de informes.

\* Reforzar el espíritu crítico, fundamentalmente con la búsqueda y análisis de distinta bibliografía sobre el mismo tema.

Probadas distintas variables, la que daba la opinión del alumno sobre el grado de consecución de los mismos, fue sin duda las dudas del hecho de superar la asignatura a través de la realización de un trabajo, comparado con la realización de un examen tradicional, más allá de otras como procedencia, procedencia laboral, edad, disfrute de Becas, calificaciones de años anteriores, asistencia, etc.

Los resultados de lo anterior, podríamos resumirlos en los siguientes apartados: partiendo del hecho, que un 59 por 100 de los alumnos encuestados aprobaron por la realización de un trabajo, mientras que un 41 por 100 lo hicieron por la realización de un examen.

a) Una de las cuestiones planteada en el estudio fue si la asignatura había contribuido a la mejora de la capacidad de redacción y presentación de informes, estableciéndose cinco niveles de respuestas: Muy de acuerdo (MA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D), muy en desacuerdo (MD). Cruzando los resultados con la forma de superar la asignatura, la conclusión a la que se llega es que existe un alto grado de dependencia entre ambas variables. En efecto, el 93 por 100 de los alumnos que realizaron un trabajo aprobaron de acuerdo con la cuestión planteada frente al 32 por 100 correspondiente a los alumnos que superaron la asignatura por examen, siendo en este caso la  $X^2$  de 3 y la probabilidad menor de 0,0001 (Tabla 1).

TABLA 1: MEJORA DE LA CAPACIDAD DE REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DE INFORMES

CONCEPTO	TRABAJO	EXAMEN	TOTAL
MA	21	3	24
A	20	7	27
D	3	16	19
MD	-	4	4
NS/NC	-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>31</b>	<b>75</b>

$X^2 = 30,95$   
*prob* 0,0001

*Cramer's V* = 0,167  
*Contingency coef* = 0,165

b) En línea con lo anterior, y poniendo en relación la forma de superar la asignatura con “la mejora del espíritu crítico”, el 95 por 100 de los alumnos que aprobaron con

la realización de un trabajo estaban de acuerdo o muy de acuerdo con dicha mejora, frente a un 55 por 100 de los que realizaron un examen (Ver Tabla 2).

TABLA 2: REFORZAMIENTO DEL ESPÍRITU CRÍTICO

CONCEPTO	TRABAJO	EXAMEN	TOTAL
MA	13	3	16
A	29	14	43
D	2	12	14
MD	-	1	1
NS/NC	-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>31</b>	<b>75</b>

$X^2 = 17,52$   
*p* = 0,002

*Cramer's V* = 0,483  
*C.C.* = 0,435

c) Si las cuestiones anteriores son por sí solas reveladoras para afianzar un método frente a otro, el parecer del alumno sobre el grado de conocimiento poseído determina quizás la relación más significativa, presentando un grado de dependencia más alto, con un  $X^2$  igual a 20,81 y una probabilidad de 3,44 E-10. Indudablemente los alumnos que realizaron trabajos piensan tener un nivel de conocimiento más elevado, lo cual

aun siendo una apreciación subjetiva, nos por nuestra parte refrendarla por la cantidad de los trabajos presentados. Ciguualmente resulta, el hecho de que el 200 de los alumnos que aprobaron el examen ni tan siquiera contestan a esta pregunta, demostrando una vez más lo arbitrario que puede resultar la prueba escrita, conclusión que no se da en el otro grupo resuelto (Véase Tabla 3).

TABLA 3: NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE LA ASIGNATURA

CONCEPTO	TRABAJO	EXAMEN	TOTAL
MUY ALTO	25	2	27
ALTO	12	7	19
BAJO	6	9	15
MUY BAJO	1	6	7
NS/NC	-	7	7
TOTALES	44	31	75

$$X^2 = 20,81$$

$$p = 3,44 \text{ E-}10$$

$$\text{Cramer's } V = 0,527$$

$$\text{C.C.} = 0,466$$

d) Pensamos que una de las formas de lograr el afianzamiento del espíritu crítico, se manifestaría en el manejo de bibliografía que proporcione al alumno distintas opiniones sobre un mismo tema. Por ello preguntamos igualmente sobre la cantidad de bibliografía utilizada en la preparación de la asignatura, tanto de materias directamente relacionadas con el Análisis Contable como

de otras asignaturas. Como quiera que “la cantidad de bibliografía utilizada” puede ser un concepto bastante subjetivo hicimos una pregunta contrastándola con la que empleamos para el resto de las asignaturas por término medio. En ambos casos se dio un alto grado de dependencia con la forma de superarse la asignatura y por tanto entre las variables cruzadas (Tablas 4 y 5).

TABLA 4: CANTIDAD DE BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA DIRECTAMENTE RELACIONADA CON LA ASIGNATURA

CONCEPTO	TRABAJO	EXAMEN	TOTAL
BASTANTE MAS	30	3	33
MAS	11	14	25
IGUAL	2	10	12
MENOS	1	1	2
BASTANTE MENOS	-	3	3
TOTALES	44	31	75

$$X^2 = 29,41$$

$$p = 0,0001$$

$$Cramer's V = 0,626$$

$$C.C. = 0,531$$

TABLA 5: CANTIDAD DE BIBLIOGRAFÍA DE MATERIAS NO DIRECTAMENTE RELACIONADAS CON ANÁLISIS CONTABLE

CONCEPTO	TRABAJO	EXAMEN	TOTAL
BASTANTE MAS	7	3	10
MAS	16	1	17
IGUAL	16	17	33
MENOS	3	4	7
BASTANTE MENOS	2	6	8
TOTAL	44	31	75

$$X^2 = 15,21$$

$$p = 0,004$$

$$Cramer's V = 0,45$$

$$C.C. = 0,411$$

e) La motivación y el nivel de asistencia a clases, depende también en gran medida de la forma de superar la asignatura. Los que aprobaron por trabajo asistieron en un

91 por 100 a más del 75 por 100 de las clases, frente a un 61 por 100 de los que aprobaron por la realización de un examen (Tabla 6).

TABLA 6: ASISTENCIA A CLASES

CONCEPTO	TRABAJO	EXAMEN	TOTAL
PRACTICAMENTE TODOS LOS DIAS	30	18	48
DEL 75% AL 90%	10	1	11
DEL 50% AL 75%	3	6	9
MENOS DEL 50%	1	5	6
NS/NC	-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>31</b>	<b>75</b>

$$X^2 = 11,75$$

$$p = 0,019$$

$$Cramer's V = 0,396$$

$$C.C. = 0,368$$

Igualmente, grupos de alumnos no pertenecientes a los que realizaron trabajos, prepararon con la coordinación de los profesores de la asignatura, varios seminarios sobre temas de interés, pero que no habrían de ser aplicados en el trabajo práctico, aun cuando la mera asistencia era valorada. Aun a pesar

de esto, fueron los alumnos que est incluidos en Grupos de trabajos, aun cuando presumiblemente esa valoración adicional les era menos necesaria, los que asistieron los mismos en mayor medida, lo cual es un claro indicio de la mayor motivación presente en este grupo de alumnos (Tabla 7).

TABLA 7: ASISTENCIA A SEMINARIOS

CONCEPTO	TRABAJO	EXAMEN	TOTAL
TODOS	28	11	39
ALGUNOS	15	13	28
NINGUNO	1	7	8
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>31</b>	<b>75</b>

$$X^2 = 10,1$$

$$p = 0,06$$

$$Cramer's V = 0,367$$

$$C.C. = 0,345$$

f) De los 75 alumnos encuestados, el 45 por 100 estaban muy de acuerdo con la relación de la Contabilidad con otras disciplinas, un 49 por 100 de acuerdo y un 5 por 100 en desacuerdo, no existiendo ninguno en total desacuerdo. En este caso la respuesta no depende de la forma de superar la asignatura.

h) Igualmente la opinión de que la Contabilidad es una materia provechosa para el futuro desarrollo profesional del alumno, no depende de la forma de superar la asignatura. El 97 por 100 de los alumnos están de acuerdo y muy de acuerdo con tal idea (Tabla 8).

TABLA 8: ¿LE GUSTARÍA DEDICARSE PROFESIONALMENTE EN UN FUTURO AL ANÁLISIS FINANCIERO, DE INVERSIONES, DE RIESGO, ETC?

CONCEPTO	TRABAJO	EXAMEN	TOTAL
SI	27	18	45
NO	6	4	10
NS/NC	11	9	20
TOTAL	44	31	75

$$\chi^2 = 0,04$$

$$p = 0,997$$

$$\text{Cramer's } V = 0,024$$

$$C.C. = 0,24$$

i) Preguntados los alumnos sobre si consideraban positiva la experiencia de trabajar en grupos, las opiniones también se diferenciaban por la forma de superar la asignatura -pero de forma no tan significativa, como otros grados de dependencia comentados anteriormente-. De los que realizaron trabajos, sólo un 16 por 100 la consideraban negativa, frente a un 55 por 100 de los que aprobaron por examen. Este 16 por 100 puede ser congruente con un 7 por 100 de alumnos que estaban incluidos en grupos de trabajos y que confesaban un nivel insuficiente de conocimiento de la

asignatura. Esto nos lleva a pensar que el trabajo realizado por los grupos no ha sido equitativamente distribuido por sus componentes, aprovechándose los menos de los esfuerzos del resto, siendo esto imputable en cierta medida a una falta de control exhaustivo por nuestra parte.

#### 4.7. Cuestiones relativas al programa y contenido de la asignatura

a) Requerimos de los alumnos que valoraran de 1 a 4 determinados apartados del programa, siendo los resultados los que se presentan a continuación:

	1	2	3	4
Naturaleza Información Contable . . . .		2,40		
Balance . . . . .			3,29	
Resultado . . . . .			3,27	
Valor Añadido . . . . .		2,32		
E.O.A.F. . . . .			3,30	
Cash Flow . . . . .			3,08	
Exc. Product. Global . . . . .		2,63		
Consolidación . . . . .		2,42		
Inflación y Contabilidad . . . . .		2,44		
Anál. Fcro. L/P . . . . .			3,36	
Anál. Fcro. C/P . . . . .			3,42	
Anál. Económico . . . . .			3,48	
Valoración de Empresas . . . . .		2,57		

Del estudio de dichas valoraciones, podemos sacar las siguientes conclusiones respecto a los apartados de menos importancia en opinión del alumno:

\* Corresponden a aquellos temas de menor posibilidad de aplicación práctica tales como: Contabilidad e Inflación, Consolidación, Valoración de Empresas y Naturaleza de la Información Contable.

\* Aquellos Estados Contables no incluidos en nuestra legislación y por tanto de no obligatoria presentación por la empresa española como son el Excedente de Productividad Global y el Estado de Valor Añadido.

Estas valoraciones no venían influidas en modo alguno por la forma de superar la asignatura.

b) Dada la distinta procedencia del alumno, en cuanto al centro donde cursaron el primer ciclo, preguntamos sobre las posibles deficiencias formativas en algunas materias que le hubieran dificultado el seguimiento de la asignatura de Análisis con

mayor facilidad. A esta pregunta, un 40 por 100 de los alumnos expresaba no tener ninguna deficiencia de este tipo, un 33 por 100 la materializó en Contabilidad financiera, un 8 por 100 en Contabilidad de Costes y un 13 por 100 en Economía de la Empresa.

Analizados estos datos, cruzándolos con la variable forma de superar la asignatura resulta importante señalar como los alumnos que han superado la asignatura por realización de trabajos han manifestado encontrarse con más deficiencias en su formación que los que han realizado un examen. Concretamente el 66 por 100 de los primeros consideran tener deficiencias en su formación, siendo 21 alumnos -48 por 100- aquellos que lo hacen sobre alguna asignatura de la materia de Contabilidad. Por el contrario un 33 por 100 de los alumnos que han superado la asignatura a través de la realización de trabajos de examen consideran tener deficiencias en su formación, siendo 9 alumnos los que manifiestan tenerlas en una asignatura de la materia de Contabilidad -correspondiendo a un 29 por 100-. Dado que no existe relación alguna entre procedencia del primer ciclo y deficiencias consideradas en la formación



mo ha sido calculado- hemos de considerar que la realización del trabajo, al deber enfrentarse el alumno a un sistema informativo contable real, capacita más a estos para reconocer aquellas lagunas formativas que hayan podido arrastrar (Ver Tabla 10).

c) Un 43 por 100 de los alumnos pensaban que existían duplicidades significativas entre conceptos que se explican en nuestra asignatura con otras. De los que así pensaban, el 5 por 100 materializaba dicha duplicidad en Contabilidad Financiera, un 46 por 100 en Dirección Financiera, un 22 por 100 en Economía de la Empresa y un 16 por 100 en otras, haciéndose éstas últimas depender del plan docente concreto que han recibido en los distintos centros. Ello sin lugar a dudas, debe llevarnos a un replanteamiento en ciertos contenidos de nuestra asignatura, por cuanto puede llevar al alumno más al desconcierto que a la formación.

En este caso, al igual que en el primer apartado, no existen diferencias entre los dos grupos entrevistados.

#### 4.8. *Percepción de la labor del profesor por parte del alumno*

a) En cuanto a la opinión del alumno sobre la labor docente del profesor, el 12,33

por 100 opinan que ha sido muy positiva, el 64,38 por 100 que ha sido positiva, el 22 por 100 que ha sido negativa y un 1 por 100 muy negativa. Esta opinión queda bastante diferenciada por forma de superar la asignatura, lo cual resulta lógico dado que la labor del profesorado se ha dejado sentir más para aquellos alumnos que han realizado trabajos dado la periodicidad con la que se mantenían las sesiones de discusión de los trabajos. Hemos de señalar que con aquellos alumnos que realizaron trabajos se ha conseguido en gran medida romper las barreras de acceso al profesorado, mientras que con aquéllos otros, su único juicio crítico ha estado basado en los límites estrictos que impone la lección magistral, dado el poco uso que han hecho de la relación personalizada que puede otorgar la tutoría (Tabla 9).

b) Preguntados los alumnos que tipo de factores valoraban más del profesor, escogiendo uno sólo de los cinco que se indican: claridad expositiva; conocimiento de la materia; dedicación; amenidad de las clases; capacidad para combinar aspectos teóricos y prácticos. El más valorado fue la claridad expositiva (60%), seguido de la capacidad para combinar aspectos teórico-prácticos (18%), conocimiento de la mate-

TABLA 9: OPINIÓN SOBRE LA LABOR DOCENTE DEL PROFESORADO DE ANÁLISIS CONTABLE

CONCEPTO	TRABAJO	EXAMEN	TOTAL
MUY POSITIVA	9	-	9
POSITIVA	29	18	47
NEGATIVA	6	10	16
MUY NEGATIVA	-	1	1
NS/NC	-	2	2
TOTAL	44	31	75

ria (14%), amenidad (5%) y dedicación (3%).

Resultados éstos, en parte congruentes al menos en los dos primeros con los obtenidos por los profesores Carmona y Carrasco (1988) en la Universidad de Sevilla, donde en los dos primeros el peso es de 55,9 por 100 y 17,95 por 100, si bien después no se mantienen las similitudes, siendo en el caso del estudio realizado por dichos profesores la dedicación (11,79%), conocimiento (8,21%) y amenidad (6,15%), siendo ambos trabajos congruentes con los resultados señalados por el Hale Report (1964).

Comprobamos en este caso, al no haber diferencia en la respuesta de los dos grupos de entrevistados, que las características o perfiles de un profesor que son más valora-

das por el alumno, no se vieron alteradas por el método o una relación más personalizada, siendo por tanto el método un elemento de ayuda para la consecución de dichos fines.

c) Igualmente en el cuestionario de opinión, se concedió un apartado para que el alumno apuntara cualquier sugerencia para mejorar la docencia de Análisis Comercial, las cuales se centraron en:

- \* La necesidad de aumentar el contenido práctico de la asignatura.
- \* Ampliar la realización de trabajos para todos los alumnos.
- \* El descontento manifestado por los alumnos que no pudieron acceder al programa de trabajos.

TABLA 10: DEFICIENCIAS FORMATIVAS MANIFESTADAS POR LOS ALUMNOS

CONCEPTO	TRABAJO	EXAMEN	TOTAL
CONT. INTROD.	12	7	19
CONT. SOCIED.	4	1	5
CONT. COSTES	5	1	6
MATEMÁTICAS	-	-	-
ECON. EMPRESA	6	3	9
OTRAS	2	2	4
NINGUNA	14	15	29
NS/NC	1	2	3
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>31</b>	<b>75</b>

$$X^2 = 4,25$$

$$p = 0,642$$

$$Cramer's V = 0,238$$

$$C.C. = 0,232$$

## 5. CONCLUSIONES

Si nuestro objetivo era reconducir la docencia en nuestra asignatura, ya contamos con ciertas bases objetivas suficientes para acometer dicha tarea.

De los resultados que pueden inferirse de nuestro estudio, resaltaríamos los que a nuestro parecer pueden ser considerados más ilustrativos en un triple orden:

### 1. Respecto al método didáctico.

No es necesario poner excesivo énfasis en que los objetivos pretendidos en nuestra asignatura se encuentran estrechamente relacionados con el método didáctico, lo cual queda suficientemente contrastado con la opinión de los alumnos. De aquellos que participaron en la realización de trabajos, por cuanto han sido conscientes en todo momento del fruto obtenido y del bagaje adquirido en su realización; de aquellos otros que no lo hicieron, por que eran en cierta medida conocedores de la experiencia por la que pasaban sus compañeros.

Siendo conscientes de lo anterior, no podemos resistirnos a la evidencia, resultando claro que en nuestra asignatura los objetivos didácticos están más cerca de su logro siguiendo un método participativo y de realización de trabajos prácticos, por lo que en los cursos siguientes han sido extendidos al total de los alumnos.

### 2. Respecto al contenido de nuestra asignatura.

Participamos de la opinión de nuestros alumnos de que en ciertos temas de nuestra asignatura se encuentran ciertas duplicidades con otras disciplinas. Parece lógico en este sentido que profundicemos en la justificación de la línea argumental del programa

que ofertamos, evitando en la medida de lo posible entrar en ciertos campos que pueden resultarnos ajenos. Ello ha de ser resuelto coordinando aquellas asignaturas que forman el tronco común de Contabilidad, desarrollando una línea acumulativa de conocimiento por la que ha de pasar el alumno, así como con otras disciplinas de nuestra área común -Economía Financiera-.

Por otra parte debemos realizar mayores esfuerzos en dar contenido práctico a ciertos temas que quedan quizás tildados de un exceso de teorización, con los que el alumno puede chocar frontalmente, al no plantearse con la debida y necesaria conveniencia su vertiente práctica.

De igual forma hemos de abstraernos -siguiendo opiniones de los alumnos- de la "exquisitez" con la que son planteados algunos temas, que llevan al alumno a un mayor grado de desconcierto que de formación.

### 3. Respecto al profesorado.

Respecto a este apartado hemos de combatir activamente con el gradual alejamiento que sufre el alumno del profesorado, y con la pasividad y falta de interés que ello puede conllevar. La necesaria fluidez que debe imperar en las clases, sin duda puede conseguirse en gran medida cuando todos tengan la responsabilidad de enfrentarse a la realización de un trabajo, en la que no sólo tendrán que resolver problemas, sino que igualmente deberán identificarlos y formalizarlos.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

BEARD, R. (1974): *Pedagogía y didáctica de la enseñanza y didáctica de la enseñanza universitaria*. Barcelona. Ed. OIKOS-TAU.

- BEDFORD, N.H. (1970): The Future of Accounting in a changin Society. En *Lecture Series*. New York. Arthur Andersen & Company.
- CARMONA, S. y CARRASCO, F. (1988): La enseñanza en Contabilidad Financiera: Una primera aproximación. *Cuadernos de Investigación Contable*, 2, 2.
- DONOSO ANES, J.A. (1991): *El porqué del fracaso universitario*. Comunicación presentada al IV Encuentro de Profesores de Contabilidad. Santander.
- ETXEGARAY, F. y SANZ, I. (1990): Evaluación de la docencia. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1, 1, 87-106.
- GARCÍA GÓMEZ, M.N. (1990): Docencia e Investigación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1, 1, 120-123.
- GIL, J. y otros (1991): *La relación Praxis-Pedagogía-nvestigación en la formación del docente de Contabilidad: el Método Cualitativo*. Comunicación presentada al IV Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad. Santander.
- GUTIÉRREZ PONCE, H. (1991): *Pedagogía y Didáctica de la Contabilidad: Hacia una mayor calidad pedagógica*. Comunicación presentada al IV Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad. Santander.
- HALE COMMITTEESS's REPORT (1964): *Final Report of the Committee on University Methods of Accounting*. G. C. Londres, 1.964.
- KOHN, J.P. y FRAZER, G.H. (1986): An academic stress scale: Identification and importance of academic stressors. *Psychological Report*, 59, 3, 415-426.
- MUÑOZ GARCÍA, F.J. y LEÓN RUBIO, J. (1990): Exámenes universitarios y salud: estudio psicosocial sobre el estrés académico. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1, 1, 49-68.
- TROYANO, J. (1987): Hacia la consecución de un programa para la evaluación de la calidad de la enseñanza. *Profesores y empresas*, 1, 1, 46-49.
- UNESCO (1973): *Aprender a ser. Informe de la Comisión Internacional para el desarrollo de la Educación*. Madrid, Alianza.
- VILAR SANCHÍS, J.E. (1991): *Reflexiones sobre el desempeño docente*. Comunicación presentada al IV Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad. Santander.