

"El Método de Casos en la Enseñanza y la Evaluación en la Contabilidad"

Autor:

Di Russo, Leila Rosana; Perotti, Hernán José; Menaker, Pola Judith y Cristobal, Julia Edith

E-mail

lhauque@yahoo.com.ar - rolyperotti@hotmail.com - pola_menaker@yahoo.com.ar -
chulicristobal@yahoo.com.ar

Eje Temático

Educación en las Ciencias Económicas

RESUMEN

El problema de la evaluación, como etapa central del proceso de enseñanza-aprendizaje, merece ser analizado a la luz de los trabajos teóricos, pero teniendo en cuenta también las limitaciones de nuestra práctica docente diaria. Recordemos que entendemos a la evaluación como un proceso que intenta conocer no solo los niveles de logros obtenidos por cada alumno, sino también los procesos de aprendizaje de los distintos cursos en conjunto y de cada alumno en particular.

Uno de los principales aspectos señalados por los desarrollos teóricos es la dificultad para integrar la evaluación como parte central del proceso formativo, más allá de su evidente y necesario rol *certificativo*. En palabras de Perrenoud "...es difícil conjugar evaluación formativa y evaluación certificativa en la misma relación pedagógica y en el mismo espacio-tiempo. La primera supone transparencia y colaboración, mientras que la segunda se sitúa en el registro de la competencia y el conflicto y, por consiguiente, de la hipocresía y la estrategia." (Perrenoud, 2008, p. 92)

Partiremos del supuesto de que en los procesos de evaluación de los aprendizajes en las Facultades de Ciencias Económicas en Argentina predomina la "lógica de la evaluación al servicio de la selección". Seguramente la difusión de esta lógica entre los evaluadores tiene base en las cuestiones de "fabricación de jerarquía de excelencia", pero esencialmente existe una necesidad de "certificar los conocimientos adquiridos ante terceros", especialmente para el Contador Público.

En las materias del Ciclo de Formación Básica Común, la certificación es sobre todo un modo de regulación de la división vertical del trabajo pedagógico en la enseñanza de la disciplina

XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas

"Conocimiento e Innovación en la FCE"

contable. Sin embargo, también es necesario recordar que su desarrollo se ve afectado por el resultado de los procesos educativos de la escuela secundaria.

La práctica nos permite observar que existe un *examinar para excluir* y no un *evaluar para conocer* (Alvarez Mendez, 2001). No se observa una valoración de conceptos sociales en el diseño del actual proceso de evaluación, ni se notan intentos de integrar instrumentos de evaluación cualitativas.

Subyace en nuestra realidad, la confusión entre el concepto amplio de evaluación y un único *instrumento de medición* que es el examen. La teoría nos señala que "...un test o una prueba o un examen no son más que instrumentos de medición, que recogen información muy determinada o limitada sobre un individuo o un grupo de individuos. No nos señalan, ni pueden, las causas que subyacen a las respuestas (positivas o negativas) del alumnado, es decir, las razones educativas por las que ciertas puntuaciones son altas o bajas, ni nos informan u orientan sobre la solución o mejora de los problemas que puedan detectarse. El fracaso de un alumno/a en un examen no informa sobre las causas ni sobre la manera a través de la cual podamos evitar dicho fracaso; tan sólo nos dice que no ha respondido correctamente a los problemas y preguntas planteadas ...y nada más" (Angulo Rasco 1994, p. 294-295)

Sin embargo, y a contramano de la teoría más difundida, parecería que es este sistema el que se encuadra en las prácticas más habituales de la Universidades de nuestro país.

De los relevamientos que hemos realizado surge que el sistema vigente muestra las siguientes características en la práctica:

- Disociación entre el proceso de enseñanza y el momento de la evaluación.
- No se observa una búsqueda de *evaluar para conocer*.
- Asimilación del concepto de evaluación únicamente al de examen o instrumento de medición.
- Implícita aceptación de la posibilidad de que las competencias requeridas se obtengan a partir de la simple "adición" de exámenes parciales.

Los desarrollos teóricos internacionales también brindan propuestas de métodos evaluativos novedosos que permiten, entre otros objetivos, tener más posibilidades de integrar ambos aspectos de la evaluación. En particular, consideramos necesario explorar las posibilidades de la aplicación de la resolución de casos contextualizados para Contabilidad en el Ciclo de Formación Básica Común de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral.

Se observa una importante difusión de las propuestas teóricas referidas al uso de casos y la multiplicación de experiencias internacionales de su aplicación en la primera década del Siglo XXI (cfr. entre otros; Monclús Salamero, 2010; Gonzalez Perez, 2000).

Estas técnicas, en sus diversas versiones, permiten también avanzar en la superación de la tradicional evaluación de tipo *enciclopedista* que privilegia la memorización de contenidos por encima de la construcción de capacidades.

Tengamos en cuenta que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje busca un *conocimiento construido* en tanto es *conocimiento comprendido*, por lo que el alumno logró la capacidad de aplicarlo y/o transferirlo a su práctica, al mismo tiempo de relacionarlo dentro del mapa conceptual disciplinar. En cambio, el conocimiento meramente almacenado se obtuvo solo

XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas

"Conocimiento e Innovación en la FCE"

por las funciones de la memoria, por lo que resulta aislado, desestructurado y de imposible transferencia a la realidad.

A pesar de su difusión internacional, se observan pocas experiencias de aplicación del sistema de resolución de casos contextualizados en la Argentina para la evaluación en Contabilidad en el nivel superior. Consideramos entonces que resulta muy conveniente profundizar en las posibilidades y los límites para la aplicación de estas técnicas en nuestra Facultad, para poder evaluar en un caso concreto sus ventajas y desventajas.

Los objetivos que persigue esta investigación son:

- a) Analizar la factibilidad y pertinencia de la aplicación de la resolución de casos contextualizados, que coadyuven a una evaluación formativa manteniendo los alcances certificativos de los mecanismos de evaluación en el área Contable de la Facultad de Ciencias Económicas.
- b) Construir casos evaluativos concretos para la materia Contabilidad Básica de la FCE-UNL.

La investigación que se está desarrollando es del tipo evaluativa y más precisamente de carácter *evaluativa iluminativa* (cfr. Arnal y otros, 1992), sobre el actual sistema de evaluación de los aprendizajes en las materias iniciales del área contable en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral.

Se plantean en el trabajo dos etapas bien diferenciadas, las que estamos transitando en estos momentos:

- 1- En la primera etapa se ha realizado un relevamiento bibliográfico y de publicaciones de jornadas y congresos en los que se aborda la problemática de las materias iniciales de contabilidad, con orientación hacia el tema específico de la evaluación de los aprendizajes. Se han presentado hasta este momento trabajos de investigación teóricos en cuatro jornadas, habiendo obtenido tres premios: dos nacionales y uno internacional.
- 2- Se realizarán *entrevistas semi estructuradas* a docentes, acerca de sus experiencias con distintas modalidades de evaluación en la disciplina contable. En dichas entrevistas los ejes serán los siguientes:
 - i. Objetivos para los está formulada la evaluación de los aprendizajes.
 - ii. Descripción de los procesos de evaluación de aprendizajes que utiliza y los que ha utilizado durante su práctica docente.
 - iii. Resultados obtenidos.
 - iv. Justificación de su utilización. Posibles alternativas analizadas.
 - v. Requerimientos materiales para las distintas alternativas de evaluación.

Se realizaron *cuestionarios estructurados* a alumnos, sobre la base de los resultados obtenidos en los exámenes iniciales en el área contable. Para ello se utilizó como universo de análisis la cohorte de ingresantes del año 2014 y se hará lo mismo con la 2015. En dichos cuestionarios se consultó a los alumnos sobre las limitaciones que observan en los sistemas actuales de evaluación.

En el informe final se incluirá una propuesta fundamentada sobre las ventajas y desventajas de distintas alternativas para el desarrollo de la evaluación en las materias en cuestión, conjuntamente con la conformación de distintas posibilidades para llevar a la práctica casos contextualizados en nuestras asignaturas.

INTRODUCCIÓN

No caben dudas de que la contabilidad es un lenguaje, tal como desde antaño los maestros de esta disciplina han señalado. Si tenemos en cuenta que el objetivo de la misma es brindar información para que los usuarios (empresarios, inversores, Estado, entidades financieras, etc.) tomen decisiones; nuestra tarea, consistirá en comunicar toda esa información en un lenguaje posible de ser entendido por personas de todo tipo, incluso no formadas en la disciplina. A esos informes los denominamos Estados Contables de publicación.

Es decir que nuestra tarea como docentes en los cursos iniciales de contabilidad consiste en dar los primeros pasos en la enseñanza de un nuevo "idioma" a nuestros alumnos.

En el curso de ingreso y en los primeros años de la carrera nos encontraremos con personas que ya conocían este idioma, "mezcladas" con otras que escucharán las primeras palabras del mismo en la Universidad.

Al igual que en la enseñanza de un idioma, son múltiples las estrategias docentes que pueden aplicarse para iniciar al alumno en el estudio introductorio del lenguaje.

Para el caso de nuestra disciplina, el uso de casos como recurso para la enseñanza y evaluación se torna imprescindible, pues ayuda a los alumnos a terminar de comprender muchas situaciones que se presentan a diario en el mundo de los negocios, las que, luego de apropiarse de un fundamento teórico, podrán analizar, debatir y resolver.

El presente trabajo intentará explicar en primer lugar en qué beneficia al proceso de construcción del conocimiento y evaluación de los aprendizajes el uso de casos. Posteriormente se presenta un anexo con un ejemplo que desarrollamos para la asignatura "Introducción a la Contabilidad" de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, destinado a ser utilizado con alumnos ingresantes a las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía.

I. PLANTEO DEL PROBLEMA

El problema de la evaluación, como etapa central del proceso de enseñanza-aprendizaje, merece ser analizado a la luz de los trabajos teóricos, pero teniendo en cuenta también las limitaciones de nuestra práctica docente diaria. Recordemos que entendemos a la evaluación como un proceso que intenta conocer no solo los niveles de logros obtenidos por cada alumno, sino también los procesos de aprendizaje de los distintos cursos en conjunto y de cada alumno en particular.

Uno de los principales aspectos señalados por los desarrollos teóricos es la dificultad para integrar la evaluación como parte central del proceso formativo, más allá de su evidente y necesario rol *certificativo*. En palabras de Perrenoud (2008) "...es difícil conjugar evaluación formativa y evaluación certificativa en la misma relación pedagógica y en el mismo espacio-tiempo. La primera supone transparencia y colaboración, mientras que la segunda se sitúa en el registro de la competencia y el conflicto y, por consiguiente, de la hipocresía y la estrategia (p. 92).

Partiremos del supuesto de que en los procesos de evaluación de los aprendizajes en las Facultades de Ciencias Económicas en Argentina predomina la "lógica de la evaluación al servicio

XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas

"Conocimiento e Innovación en la FCE"

de la selección". Seguramente la difusión de esta lógica entre los evaluadores tiene base en las cuestiones de "fabricación de jerarquía de excelencia", pero esencialmente existe una necesidad de "certificar los conocimientos adquiridos ante terceros".

En las materias del Ciclo de Formación Básica Común, la certificación es sobre todo un modo de regulación de la división vertical del trabajo pedagógico en la enseñanza de la disciplina contable. Sin embargo, también es necesario recordar que su desarrollo se ve afectado por el resultado de los procesos educativos de la escuela secundaria.

La práctica nos permite observar que existe un *examinar para excluir* y no un *evaluar para conocer* (Alvarez Mendez, 2001). No se observa una valoración de conceptos sociales en el diseño del actual proceso de evaluación, ni se notan intentos de integrar instrumentos de evaluación cualitativas.

Subyace en nuestra realidad, la confusión entre el concepto amplio de evaluación y un único *instrumento de medición* que es el examen. La teoría nos señala que "...un test o una prueba o un examen no son más que instrumentos de medición, que recogen información muy determinada o limitada sobre un individuo o un grupo de individuos. No nos señalan, ni pueden, las causas que subyacen a las respuestas (positivas o negativas) del alumnado, es decir, las razones educativas por las que ciertas puntuaciones son altas o bajas, ni nos informan u orientan sobre la solución o mejora de los problemas que puedan detectarse. El fracaso de un alumno/a en un examen no informa sobre las causas ni sobre la manera a través de la cual podamos evitar dicho fracaso; tan sólo nos dice que no ha respondido correctamente a los problemas y preguntas planteadas ...y nada más" (Angulo Rasco 1994, p. 294-295)

Sin embargo, y a contramano de la teoría más difundida, parecería que es este sistema el que se encuadra en las prácticas más habituales de la Universidades de nuestro país.

- De los relevamientos que hemos realizado surge que el sistema vigente muestra las siguientes características en la práctica: Disociación entre el proceso de enseñanza y el momento de la evaluación.
- No se observa una búsqueda de *evaluar para conocer*.
- Asimilación del concepto de evaluación únicamente al de examen o instrumento de medición.
- Implícita aceptación de la posibilidad de que las competencias requeridas se obtengan a partir de la simple "adición" de exámenes parciales.

Los desarrollos teóricos internacionales también brindan propuestas de métodos evaluativos novedosos que permiten, entre otros objetivos, tener más posibilidades de integrar ambos aspectos de la evaluación. En particular, consideramos necesario explorar las posibilidades de la aplicación de la resolución de casos contextualizados para Contabilidad en el Ciclo de Formación Básica Común de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral.

Se observa una importante difusión de las propuestas teóricas referidas al uso de portafolios y la multiplicación de experiencias internacionales de su aplicación en la primera década del Siglo XXI (Monclús Salamero, 2010)

Estas técnicas, en sus diversas versiones, permiten también avanzar en la superación de la tradicional evaluación de tipo *enciclopedista* que privilegia la memorización de contenidos por encima de la construcción de capacidades.

XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas**“Conocimiento e Innovación en la FCE”**

Tengamos en cuenta que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje busca un *conocimiento construido* en tanto es *conocimiento comprendido*, por lo que el alumno logró la capacidad de aplicarlo y/o transferirlo a su práctica, al mismo tiempo de relacionarlo dentro del mapa conceptual disciplinar. En cambio, el conocimiento meramente almacenado se obtuvo solo por las funciones de la memoria, por lo que resulta aislado, desestructurado y de imposible transferencia a la realidad.

A pesar de su difusión internacional, se observan pocas experiencias de aplicación del sistema de resolución de casos contextualizados en la Argentina para la evaluación en Contabilidad en el nivel superior. Consideramos entonces que resulta muy conveniente profundizar en las posibilidades y los límites para la aplicación de estas técnicas en el caso de nuestra Facultad, para poder evaluar en un caso concreto sus ventajas y desventajas.

II. OBJETIVOS

Los objetivos que persigue esta investigación son:

- a) Analizar la factibilidad y pertinencia de la resolución de casos contextualizados, que coadyuven a una evaluación formativa manteniendo los alcances certificativos de los mecanismos de evaluación en el área Contable de la Facultad de Ciencias Económicas.
- b) Construir casos concretos para la materia Contabilidad Básica de la FCE-UNL.

III. METODOLOGÍA

La investigación que se está desarrollando es del tipo evaluativa y más precisamente de carácter *evaluativa iluminativa* (cfr. Arnal y otros, 1992), sobre el actual sistema de evaluación de los aprendizajes en las materias iniciales del área contable en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral. Se plantean en el trabajo dos etapas bien diferenciadas, las que estamos transitando en estos momentos:

1. En la primera etapa se ha realizado un relevamiento bibliográfico y de publicaciones de jornadas y congresos en los que se aborda la problemática de las materias iniciales de contabilidad, con orientación hacia el tema específico de la evaluación de los aprendizajes. Se han presentado hasta este momento trabajos de investigación teóricos en cuatro jornadas, habiendo obtenido tres premios: dos nacionales y uno internacional.
2. Se realizarán *entrevistas semi estructuradas* a docentes, acerca de sus experiencias con distintas modalidades de evaluación en la disciplina contable. En dichas entrevistas los ejes serán los siguientes:
 - i. Objetivos para los está formulada la evaluación de los aprendizajes.
 - ii. Descripción de los procesos de evaluación de aprendizajes que utiliza y los que ha utilizado durante su práctica docente.
 - iii. Resultados obtenidos.
 - iv. Justificación de su utilización. Posibles alternativas analizadas.
 - v. Requerimientos materiales para las distintas alternativas de evaluación.

Se están realizando *cuestionarios estructurados* a alumnos, sobre la base de los resultados obtenidos en los exámenes iniciales en el área contable. Para ello se utilizó como universo de análisis la cohorte de ingresantes del año 2014 y se hará lo mismo con la 2015. En dichos

cuestionarios se consultó a los alumnos sobre las limitaciones que observan en los sistemas actuales de evaluación.

En el informe final se incluirá una propuesta fundamentada sobre las ventajas y desventajas de distintas alternativas para el desarrollo de la evaluación en las materias en cuestión, conjuntamente con la conformación de distintas posibilidades para llevar a la práctica portafolios evaluativos y casos contextualizados en nuestras asignaturas.

Dentro del marco de la investigación principal, en el presente trabajo los autores se focalizan, como ya se anticipó en los objetivos, en la utilización de casos contextualizados en el proceso de enseñanza y evaluación de la contabilidad básica en la FCE-UNL.

IV. EL METODO DE CASOS

En materia de pedagogía aplicada en la enseñanza de la contabilidad, a partir de las exploraciones realizadas en la artículos académicos, podemos afirmar que a nivel país existen pocas investigaciones con fuerza demostrativa que nos permitan aseverar sobre la efectividad del uso de los casos contextualizados en la enseñanza de contabilidad introductoria. Sin embargo, trabajos investigativos a nivel internacional dan cuenta de la efectividad de esta metodología de enseñanza por encima de métodos de enseñanza tradicional (Lobosco: 2007)

En líneas generales, el método de casos contextualizados consiste en el planteo de una situación tomada de la realidad, describiendo los elementos con los que se encontrarían los alumnos, en este caso ante cuestiones concretas de la profesión contable, y solicitando que resuelvan determinada problemática.

Consideramos que el uso de casos para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes es un elemento clave porque resultará entretenido e interesante tanto para el docente como para el alumno, reemplazando la clase magistral estereotipada y a veces concebida como aburrida. El docente llega a la clase, y aunque utilice el mismo caso ya analizado con grupos anteriores, le esperan novedades que serán diferentes de un curso a otro según las personalidades, los conocimientos previos que los alumnos tengan del tema a tratar, el ambiente sociocultural al que pertenezcan y el comportamiento de cada grupo en particular. Es como una “caja de sorpresas” que aleja su trabajo de lo rutinario. A pesar de ello y tal como lo plantea Wasserman, la clase debe prepararse para que el docente maneje el caso y sea productivo.

Es importantísimo aclarar que nuestra disciplina, que todavía no ha encontrado un lugar en el mundo del conocimiento, requerirá de parte de los docentes, explicaciones sobre conceptos técnicos y teóricos previos al desarrollo del caso, por tratarse de un nuevo lenguaje para los alumnos.

El conocimiento exhaustivo por parte del docente del caso es fundamental pues no solo deberá estar familiarizado con el mismo, sino que el hecho de que ya lo haya sometido a análisis por parte de otros alumnos en cursos anteriores, le permitirá conocer qué cuestiones se enfatizan con más frecuencia, qué elementos pasan inadvertidos en sus reflexiones pudiendo ser importantes y también qué temas despiertan pasiones y acaloradas discusiones.

XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas

“Conocimiento e Innovación en la FCE”

El docente debe tener el rol de guía pero tratar de no interferir en las opiniones. Debe ser lo más democrático posible. Esto es así, en el sentido de permitir en primer lugar la participación de todos, y seguidamente abrirse a la idea de que un alumno puede encontrar una nueva forma de resolución de un problema de una manera no convencional o conocida hasta el momento. Pensemos qué hubiera ocurrido con Albert Einstein o Galileo Galilei, si sólo pensaban en cumplir las pautas de un profesor estructurado y direccionador. La Universidad debe estar preparada para descubrir “genios” ocultos. Sin embargo, observamos que las formas de enseñanza y evaluación actuales nos llevarían a que un genio sentado en su banco, tenga temor de levantar la mano, exponer sus ideas y ser criticado por ridículo e impropio.

La educación universitaria “significa preparar jóvenes para la discusión de la realidad, para su transformación, para la búsqueda de nuevas alternativas, en donde el influjo de información se presente como un sustrato que debe ser elaborado permitiendo que salgan del ahogo de los cambios comprometiendo sus fuerzas y proyecciones para estar más preparados para un futuro que ya se ha empezado a vivir”. (Sosisky y Bongianino de Salgado, 2001, p. 81)

Es importante que el docente que utiliza casos en la enseñanza y evaluación tenga una personalidad especial. No funcionaría con aquel profesor distante y “acartonado” que sólo va a la clase a hacer un “show” en el que despliega todos sus conocimientos y luego de abrumar con ellos e inhibir a todo el grupo, para cumplir con alguna pauta pedagógica vigente, pregunta si quedaron dudas. Este modelo de docente “solo tiene justificación en un paradigma proceso-producto dentro de una concepción conductista y mecánica del aprendizaje humano. Si el alumno es más un objeto pasivo de condicionamiento y modelación que un activo procesador de información y mediador de su conducta entonces quizás podrían aceptarse los diseños proceso-producto.” (Gimeno Sacristán y Perez Gomez, 1990, p. 99)

El alumno debe comprender que el docente es un ser creado para ayudarlo en el proceso de aprendizaje, y por lo tanto en él está la llave para abrir la puerta del conocimiento. El alumno universitario debe comportarse como un adulto y saber demandar del docente el cumplimiento de su rol. No debería permitir que el docente se retire engañado de la clase pensando que los temas explicados fueron aprehendidos cuando esto no sucede. Quizás a veces los alumnos se engañan a sí mismos creyendo que un tema ha sido comprendido, pensando que en casa con más tiempo pueden llegar a entenderlos solos y no valorando de este modo el rol del docente en la construcción del conocimiento.

Consideramos que someter a análisis un caso antes de dar por terminado un tema, puede subsanar todos estos problemas. A través del planteo de casos para la evaluación de los aprendizajes, el docente observará si obtiene las respuestas que esperaba. Seguramente la causa de la imposibilidad de resolución por parte de los alumnos podría atribuirse a que el tema no ha sido comprendido, razón por la cual, deberá volver sobre él o aprovechar el caso para explicarlo sobre la base de la realidad y no a través de un discurso abstracto.

Para los alumnos la resolución de casos funcionará como un proceso de autoevaluación que les permitirá controlar si los conocimientos teóricos adquiridos podrían ser aplicados a la realidad y obtener resultados provechosos. También les permitirá apreciar la utilidad práctica de lo aprendido en relación con las competencias profesionales que van a desarrollar cuando egresen de la facultad.

a. Métodos de caso efectivos

Wasserman (1999) determina que los buenos casos tienen las siguientes características:

- Fomentan la participación activa de los estudiantes a través de la investigación.
- Promueven el estudio minucioso del caso en toda su complejidad.
- Evitan respuestas simplistas y poco elaboradas.
- Aumentan la disonancia de alternativas y visiones el problema.

b. Ventajas y desventajas de los métodos de casos

Antes de aplicar esta herramienta pedagógica, es importante que no se desconozcan tanto sus potencialidades como sus limitaciones, para que su aplicación se vuelva realmente efectiva, sin subestimar ni sobreestimar su utilidad.

Dentro de las *ventajas* del método de casos podemos marcar (ITSM, 2010):

- Potencia la enseñanza activa ya que permite trabajar aspectos técnicos y metodológicos.
- Fomenta el desarrollo del juicio crítico.
- Establece un puente entre teoría y práctica.
- Facilita el entendimiento de los motivos que tuvieron las personas para actuar de una determinada manera.
- Permite la comprensión de diferentes posiciones ante un conflicto o problema.
- Si el planteamiento metodológico es de juego de simulación o de asunción de roles suele resultar motivador.

En lo que respecta a las *desventajas*, debe considerarse que (ITSM, 2010):

- Puede confundir si se refuerza lo anecdótico o lo excesivamente regular.
- Abordan aspectos parciales de la realidad social que deben ser ampliados con otras unidades.
- Son difíciles de construir, requiere de esfuerzo y tiempo la elaboración de buenos casos.
- En cuanto al control del grupo no es una tarea fácil para el docente lograr una buena dinámica grupal dada la diversidad de ideas que pueden surgir.
- La utilización del método en cuanto al manejo del tiempo, puede generar dificultades vinculadas al abordaje de todos los contenidos curriculares que se proponen para un período de tiempo.

V. FORMAS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN POR CASOS

XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas***“Conocimiento e Innovación en la FCE”***

A modo de síntesis diremos que para implementar un caso es necesario:

- Definir los objetivos esperados.
- Seleccionar el tipo de caso que mejor se ajuste a la temática que se desea abordar.
- Escoger la problemática concreta y recopilar la información (en artículos de prensa, en internet, describir personajes implicados) sobre el hecho real que los estudiantes van a analizar y que sea coherente con los objetivos pretendidos.

A su vez, son varias las preguntas que se nos presentan ante la necesidad de implementar la enseñanza y evaluación por medio de casos, las que enunciaremos a continuación:

a. ¿Cómo implementarlo?

Existen diferentes maneras a través de las cuales podemos presentar un caso a los alumnos. En nuestra disciplina, el profesional necesita estar directamente conectado con la realidad y la información se convierte en una herramienta importantísima de trabajo. Es por ello que una alternativa de presentación de un caso podría darse a través de la utilización, en clases, de balances reales de empresas del medio, para que los alumnos comprendan la utilidad y la importancia de los conocimientos teóricos que están adquiriendo en la asignatura.

Otra alternativa quizás muy productiva para sus razonamientos podría ser la idea de que los alumnos redacten un caso y sobre la base de la teoría aprendida propongan distintas alternativas de solución.

En realidad, las posibilidades son muchas y el factor clave está en que todos los docentes que se animen a planificar la clase con la discusión de casos, vean al alumno como protagonista del proceso de construcción del conocimiento y no como un mero espectador. También que comprendan que el proceso de enseñanza y el de evaluación son inescindibles y que la utilización de un caso para evaluar saberes es la mejor forma de retroalimentación que tiene el docente para controlar y analizar la calidad de lo aprendido por sus alumnos.

b. ¿Cuándo implementarlo?

Otro aspecto que resulta importante para tener en cuenta es en qué etapa del proceso de aprendizaje es conveniente proponer la resolución de un caso. Generalmente se considera adecuado utilizarlo en la etapa final, cuando el alumno ya adquirió los conocimientos teóricos y puede lanzarse de lleno a su ansiada aplicación. Sin embargo consideramos que puede ser muy provechoso tanto para el docente como para los alumnos proponer trabajar con un caso en el momento inicial del tratamiento del tema. Para el docente, porque le permitirá conocer al grupo, sus formas de expresarse y de participar y el nivel de conocimientos previos que demuestran respecto del tema a tratar. Para los alumnos porque les permitirá diferenciar los conocimientos vulgares y cotidianos del saber científico. Luego, el mismo caso se debería retomar al final de la enseñanza de los nuevos elementos teóricos. El análisis de las diferentes formas de resolución, antes y después

de haber aprendido los conceptos teóricos, permitirán al alumno tomar conciencia de los nuevos saberes y herramientas adquiridos en el curso y de la utilidad de los mismos.

c. ¿En qué etapa del sistema educativo implementarlo?

Quienes hemos tenido la posibilidad de participar tanto como alumnos y como docentes en el nivel medio, en las carreras de grado y en posgrados nos planteamos esta cuestión. Creemos que la respuesta resulta sencilla, pues si en realidad el caso está bien concebido, teniendo en cuenta tanto los conocimientos previos como los adquiridos en la materia, la realidad socio-cultural de los alumnos y las necesidades y expectativas que cada uno de ellos tiene respecto del aprendizaje de la asignatura, se logrará el efecto deseado en cualquier estadio del sistema educativo en el que nos encontremos.

Otro interrogante que se nos presenta es el de la cantidad adecuada de alumnos que tiene que tener el grupo participante para que el trabajo sea productivo. Esa relación personal a la que hacíamos referencia anteriormente, tan necesaria para fomentar la participación y lograr que el alumno sea actor y no mero espectador, se vería empañada si se llevara a la práctica con una inmensa masa de alumnos a los que resulte difícil organizar y en la que la participación solo quedará en manos de los más atrevidos. En palabras de Wasserman: “Por supuesto que el hecho de conocer a los estudiantes no garantiza que estos vayan a ser más comunicativos. Pero puede inducir a un grupo de alumnos reticentes a volverse más comunicativos.”(Wasserman, 1999: 120)

d. ¿Qué docentes son adecuados para implementarlo?

Como dijimos anteriormente, entendemos que no cualquier docente está capacitado o tiene las “dotes” para desarrollar esta metodología con éxito. Personas que se vean a sí mismos como “figuras de autoridad” en palabras de Wasserman difícilmente puedan descender los escalones que los separan de sus alumnos y ponerse a debatir un caso. Destaquemos que este hecho no implica en modo alguno perder los atributos de autoridad necesarios para el desarrollo de una clase.

Entendemos que la asimetría que debe existir entre docentes y alumnos es la misma que debe existir entre padres e hijos, asimetría que se debe manifestar en la madurez intelectual, en la experiencia y en los conocimientos. Los mismos alumnos demandarán que sus docentes los superen en estas virtudes, de lo contrario les perderán el respeto. Ese tan discutido respeto no se logra imponiéndose por la fuerza o por el temor, o esgrimiendo tener más años en el documento de identidad. Ese tan deseado respeto que todos queremos que nuestros alumnos nos reconozcan se logra mostrando conocimiento, vocación por la docencia y humildad al reconocer no ser infalibles.

Ante todo esto el docente se tiene que autoanalizar y ver si es capaz de ponerse en calidad de “socio” en palabras de Wasserman en algún momento con sus alumnos y “eliminar cualquier postura defensiva” (Ob.cit.: 122)

e. ¿Cómo evaluarlo?

Muchas veces se trabaja con casos durante el dictado de la materia, pero al momento de evaluar se acude al examen tradicional. Quizás nos invade un fuerte miedo a que los alumnos no hayan comprendido los contenidos teóricos y que sólo sepan resolver los casos que se plantearon en clase. O quizás sea nuestra tradición y apego por las conductas educativas clásicas en las que, un examen “a libro abierto” por ejemplo, está mal conceptuado.

Lo ideal es que la forma de evaluación tenga similitud con el estilo en que se dictó la materia. Esto, por un lado, evitará sorpresas por parte de los alumnos, mientras que para los docentes será una continuidad del trabajo realizado en el período. En la evaluación se debería resolver un caso acompañado con la correcta fundamentación teórica de cada paso que el alumno debió realizar para lograrlo. De este modo no quedarán dudas al docente acerca de su preparación en lo que respecta al marco teórico.

En algunos casos hasta es conveniente que el alumno tenga un plazo de algunos días para contestar las consignas, pudiendo así acudir a bibliotecas, hemerotecas, consultar en Internet, haciendo así un trabajo similar al que desarrollará cuando se gradúe. En la realidad profesional los clientes plantearán las situaciones de la realidad a las que se enfrentan, pidiendo soluciones concretas.

CONCLUSIONES

Por todo lo antes señalado creemos que la enseñanza y evaluación a través de casos está íntimamente relacionada con la educación en competencias y permite más fácilmente lograr su adquisición. Permitirá además que los alumnos se sientan protagonistas centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo de autoevaluarse en su desempeño con vistas a la futura tarea profesional que van a desarrollar luego de graduarse. No son pocas las ventajas para esta metodología de enseñanza.

A los docentes se les presentará como un mecanismo de evaluación permanente en el que podrán tener una idea de cómo van siendo adquiridos y transmitidos los contenidos y competencias. Sin lugar a dudas es un camino más seguro para lograr graduados que razonen, que sepan desenvolverse ante los desafíos que les esperan en el mundo que los aguarda fuera de las aulas.

XI

Jornadas DE INVESTIGACIÓN

FCE-UNL

19 y 20 de Noviembre

FCE

UNL

XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas

“Conocimiento e Innovación en la FCE”

Sin embargo resulta importante destacar, que por ser nuestra disciplina un nuevo lenguaje para los alumnos, con un alto contenido de categorías teóricas y técnicas, sería aconsejable que en primer término se enseñen esos elementos nuevos y que como corolario final se analicen diversos casos. Sólo respetando este camino crítico se podrán lograr formar profesionales acordes con las necesidades de nuestro medio, capaces de solucionar problemas nuevos que se les presenten en el transcurrir de la futura actividad profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Mendez, .J. M. (2001) *Evaluar para comprender, examinar para excluir*. Madrid: Edit. Morata.

Angulo Rasco F. (1994) ¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término evaluación y por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En A. Rasco y N. Blanco *Teoría y desarrollo del Curriculum*. Málaga: Aljibe.

Anthony, R. (1976) *La contabilidad en la Administración de empresas*. Méjico: Ed. UTEHA.

Arnal, Del Rincon y La Torre (1992) *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Lapor.

Atkinson, T. y Claxton, G. (2002) *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ed. Octaedro.

Camilloni. A. (2007) *El Saber didáctico*. Buenos Aires: Ed. Paidos.

Gimeno Sacristán J. y Perez Gomez A. (1990) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Morata.

ITSM – Instituto Tecnológico Superior de Monterrey (2010) *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Disponible: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>. Consultado en julio/2014.

Jackson, P. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Ed. Paidos.

Lobosco, I. F. (2007) *Caso-problema no ensino da contabilidade introdutória: um estudo da percepção dos alunos do curso de graduação quanto a sua aplicabilidade no desenvolvimento de competências e habilidades*. São Paulo: FECAP.

Monclús Salamero A. (2010). Aplicación del portafolio del estudiante en contabilidad. Descripción de una experiencia docente. En *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*. Nro. 1.

Perrenoud P. (2008) *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas**“Conocimiento e Innovación en la FCE”**

Simaro, J. y Tonelli, O. (1998) *El método de casos: una aplicación en la enseñanza y evaluación de la contabilidad*. Anales de las XIX Jornadas Universitarias de Contabilidad. Área Pedagógica y de Investigación. Mendoza, Argentina

Sosisky, L. y Bongianino de Salgado, C. (2001) *Orientaciones didácticas para el docente*. Anales de las XXII Jornadas Universitarias de Contabilidad. Área Pedagógica y de Investigación. Santa Fe, Argentina.

Viegas, J. C. et. al. (2001) *Sistemas Contables*. Buenos Aires: Ed. Macchi.

Wassermann, S. (1999) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

ANEXO: UN EJEMPLO DE CASO PARA CONTABILIDAD INICIAL

El objetivo consistirá básicamente en que los alumnos se sientan contadores desde el primer día de clase. La idea subyacente desde el inicio de la formación superior universitaria es que los alumnos deben ser educados en competencias y preparados para realizar las tareas que serán su “día a día” luego de la graduación como contadores.

Como se manifestó al comienzo, la contabilidad es un lenguaje. El contador partiendo de la documentación contable, que aporta distintas clases de información acerca de las transacciones que ha realizado una empresa o un ente sin fines de lucro, se encarga de traducirla al lenguaje contable para procesarla y obtener como producto final un conjunto de informes denominados en la jerga contable como *Estados Contables*. Esos informes deben ser nuevamente traducidos por el contador a un lenguaje comprensible por parte de los usuarios de esa información, en los que básicamente se relatará si la organización obtuvo resultados positivos o negativos durante el ejercicio económico generalmente anual y qué bienes y deudas posee en un momento determinado.

La propuesta es que los alumnos vayan desarrollando en cada materia contable este proceso básico, incorporándole en los nuevos estadios cada vez más dificultades, apoyados por explicaciones teóricas previas. También se incorporará luego la idea de que la organización no está inmersa en una “burbuja”, sino que pertenece a un contexto socio-económico en el que distintos hechos de la realidad harán variar sus resultados.

El caso más elemental que se puede plantear es el que se desarrollará a continuación. El mismo pretende que los alumnos que ingresan a la Facultad de Ciencias Económicas puedan por primera vez familiarizarse con las competencias requeridas por la disciplina contable. En procura de lograr sencillez en este caso, no se incorpora la idea del contexto. Tampoco se agregan complicaciones en cuanto a las operaciones que se plantean, ni cuestiones impositivas ni

XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas***“Conocimiento e Innovación en la FCE”***

normativas. Resulta tan simple que un alumno egresado de la modalidad “Economía y Administración” en el secundario debería poder resolverlo sin necesidad de asistir al curso de nivelación.

En su formulación se aclararán cuáles son los conocimientos previos que son necesarios que el alumno tenga incorporados para poder desarrollarlo lo que le permitirá a la vez, autoevaluarse y observar si realmente los ha aprendido, a través del caso. El objetivo se habrá cumplido si el alumno comprende a través de la resolución de este caso cómo funciona el ciclo contable y puede llegar a conocer la situación patrimonial y el resultado del ejercicio al cierre.

Será interesante no sólo el proceso de la resolución del caso, sino el debate que se generará posteriormente, pues el Balance General es el punto de partida para decisiones posteriores por lo que los alumnos deberán elaborar un informe en el que asesoraran al empresario si conviene o no continuar con la actividad y qué medidas tomar para mejorar en el futuro, función clave en nuestras profesiones.

CASO: ING. SENCILLO

Un Ingeniero en Sistemas, José Sencillo, se dedica a la prestación de servicios informáticos. Comienza el ejercicio económico N°1, el 01/01/2014, invirtiendo un capital de \$100, en efectivo.

El ingeniero no tiene personal contratado ni local de atención al público.

XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas

“Conocimiento e Innovación en la FCE”

Durante el ejercicio realiza las siguientes operaciones:

El 10/01 compra en cuenta corriente CDs y resmas de papel por \$60.

El 08/02 paga una parte de la compra anterior en efectivo, por \$40.

El 10/05 presta servicios a sus clientes en cuenta corriente por un total de \$90.

El 15/06 cobra en efectivo, el total que le adeudaban por los servicios prestados.

A FCE, 31/12/2014, y el ingeniero desea que le informemos el resultado del ejercicio, para identificar si obtuvo ganancias o pérdidas y de este modo decidir si continua con esta actividad ampliando sus inversiones o la abandona.

Resolución del caso:

Situación patrimonial inicial de la que se parte:

$$\begin{array}{rclcl}
 A & = & P & + & C \\
 \\
 100 & = & 0 & + & 100
 \end{array}$$

Operaciones del ejercicio

XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas

“Conocimiento e Innovación en la FCE”

Papeles y Útiles de Oficina	60	
A Proveedores		60
Proveedores	40	
A Caja		40
Cientes en cuenta corriente	90	
A Servicios Prestados		90
Caja	90	
A Clientes en cuenta corriente		90

Libro Mayor:

CAJA			
CONCEPTO	DEBE	HABER	SALDO
Saldo Inicial	100		100
Asiento 2		40	60
Asiento 4	90		150

CAPITAL			
CONCEPTO	DEBE	HABER	SALDO
Saldo Inicial		100	100

PROVEEDORES			
CONCEPTO	DEBE	HABER	SALDO
Saldo Inicial			0
Asiento 1		60	60
Asiento 2	40		20

PAPELES Y UTILES DE OFICINA			
CONCEPTO	DEBE	HABER	SALDO
Saldo Inicial			0
Asiento 1	60		60

CLIENTES EN CUENTA CORRIENTE

SERVICIOS PRESTADOS

XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas

"Conocimiento e Innovación en la FCE"

CONCEPTO	DEBE	HABER	SALDO
Saldo Inicial			0
Asiento 3	90		90
Asiento 4		90	0

CONCEPTO	DEBE	HABER	SALDO
Saldo Inicial			0
Asiento 3		90	90

CUENTAS	SUMAS		SALDOS		ESP		ER	
	DEBE	HABER	DEUDOR	ACREED.	ACTIVO	PASIVO+PN	RDOS (-)	RDOS (+)
Caja	190	40	150		150			
Clientes en Cta. Cte.	90	90	0		0			
Proveedores	40	60		20		20		
Capital		100		100		100		
Prestación de Servicios		90		90				90
Papeles y Útiles de Of.	60		60				60	
TOTALES	380	380	210	210	150	120	60	90
RDO DEL EJERCICIO					Ganancia	30	Ganancia	30

EST
ADO
DE
SIT
UAC
ION
PAT
RIM
ONI
AL

ACTIVO		PASIVO	
Caja	150	Proveedores	20
		TOTAL PASIVO	20
		PATRIMONIO NETO	
		Capital	100
		Resultado del Ej.	30
		PATRIMONIO NETO	130
TOTAL ACTIVO	150	TOTAL PASIVO+PN	150

XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas

“Conocimiento e Innovación en la FCE”

ESTADO DE RESULTADOS

Servicios Prestados	90
Papeles y Útiles de oficina	-60
Resultado del Ejercicio	30

Situación al cierre:

$$A = P + C + R(+)$$

$$150 = 20 + 100 + 30$$

Propuestas para debatir:

- 1- ¿Conviene seguir con la actividad?
- 2- ¿Conviene invertir comprando más activos y así poder ampliar su actividad?
- 3- Interrogantes que planteen los alumnos.
- 4- Que los alumnos planteen situaciones hipotéticas y tratar de encontrarles juntos las respuestas.

XI

Jornadas
DE INVESTIGACIÓN

FCE-UNL

19 y 20 de Noviembre

FCE

UNL

XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas

“Conocimiento e Innovación en la FCE”