

**XXXVIII CONGRESO ARGENTINO DE PROFESORES
UNIVERSITARIOS DE COSTOS**

Los sentidos de aprender Costos

**DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LOS COSTOS
EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

Comunicación de experiencia docente

C.P.N José Luis Pruzzo

Lic. Analía M. de L. Ruggeri

SAN JUAN – OCTUBRE 2015

“Trabajo aprobado por la COMISIÓN TÉCNICA al solo efecto de ser publicado en los congresos del IAPUCO”

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMEN:..... | 2 |
| INTRODUCCIÓN..... | 3 |
| Enseñar y Aprender Costos: ayer, hoy... y mañana? | 3 |
| La metamorfosis: de profesional a profesor | 4 |
| El derecho a la educación superior: un desafío para estudiantes y profesores. | 5 |
| Debate sobre lo didáctico en la formación universitaria. | 5 |
| Todo problema ¿es un problema? | 7 |
| Conclusiones | 8 |
| Recomendaciones | 9 |
| ANEXO I..... | 12 |
| ANEXO II..... | 14 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 16 |

TÍTULO DEL TRABAJO: DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LOS COSTOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

CATEGORÍA PROPUESTA: COMUNICACION DE EXPERIENCIA DOCENTE

RESUMEN:

Este trabajo pretende provocar la reflexión sobre la didáctica en la enseñanza de los Costos en la formación de profesionales en el área de las Ciencias Económicas.

El recorrido propuesto para tal fin es llegar a resignificar los sentidos del enseñar y aprender Costos desde la formación general de los futuros profesionales y la construcción de tales conocimientos desde un paradigma pedagógico socio crítico que tensiona las teorías con las prácticas y los criterios de evaluación.

¿Qué sentidos tiene para un estudiante de Cs. Económicas aprender Costos en su formación general? ¿Qué implicancias tiene esto, en el futuro ejercicio profesional? ¿Cómo aprenden significativamente algunas competencias a través de los Costos, para un efectivo ejercicio de la profesión? El aprendizaje de los Costos, ¿es el fin o es el medio?

El desafío está planteado en resignificar este espacio curricular en el diseño de la formación general. Que junto a las estrategias didácticas, pueden construir mayor significatividad en los aprendizajes de los estudiantes, aportando de esta manera a la construcción de las macrohabilidades y competencias necesarias para el ejercicio que hoy demanda la profesión.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo intenta mostrar el proceso reflexivo, personal, realizado sobre la enseñanza y el aprendizaje de Costos. Por esto, solicito la licencia de relatar en primera persona dicho recorrido teórico práctico y aportar a través del mismo algunas recomendaciones a las que arribé.

No es la primera vez que un profesor reclame por el bajo nivel de “aprobados” ante un examen o las dificultades sobre los mecanismos de lectura comprensiva que sus estudiantes presentan a la hora de resolver situaciones problemáticas. Pero el intento de desentrañar las causas y la búsqueda de mejorar esta situación no siempre están ligados a la reflexión sobre el modelo pedagógico didáctico que asume el profesor a la hora del acto pedagógico de enseñar Costos.

Y allí surge el primer interrogante sobre ¿quién me enseñó a enseñar Costos? y seguidamente ¿cómo me enseñaron Costos? Y la pregunta reciente, ¿cómo estoy enseñando Costos?, ¿Cómo mejorar los aprendizajes sobre los Costos en mis estudiantes?

El desarrollo del presente trabajo me permitió mapear el territorio de reflexión desde dos coordenadas:

- La educación superior como un derecho. Nivel Secundario obligatorio: Trayectorias educativas reales de los estudiantes. Tensión con las trayectorias “deseadas”. Nivel de permanencia y egreso.
- Formación de los docentes universitarios en didáctica general y específica de su campo. Transposición didáctica. Recursos y estrategias de enseñanza,

Que lejos de dejarme las mejores respuestas formuladas, me llevo a desnaturalizar la realidad en las preguntas que aún siguen siendo motor de búsquedas.

Enseñar y Aprender Costos: ayer, hoy... y mañana?

En mi formación general, la teoría antecedió a la práctica ocupando un lugar preponderante en la enseñanza magistral de la materia.

La simultaneidad en las clases magistrales borraban las identidades y ponían en un relieve siempre asimétrico el saber en la persona de quién se volvía “pope”¹ sobre la “verdad absoluta” a transmitir, como herencia de un saber hegemónico y acabado.

Disponíamos de un año lectivo para aprender una selección de contenidos (no menor que el diseño que manejamos actualmente) y Costos aparecía integrada al curriculum en 5° año (1988). La ejercitación ocupaba un lugar preponderante en las clases “prácticas” junto a las técnicas de costeos que escasamente permitían en el proceso de enseñanza aprendizaje el ensayo y el error.

¹ Se llama Pope a los sacerdotes del rito bizantino (griego) en el Imperio ruso. El término es evolución de la palabra Papa en ruso.

La educación superior dentro del sistema educativo lejos estaba de ser un derecho para todas y para todos sino más bien respondía a un sistema “darwiniano” ya que obedecían a un proceso de competencia y selección natural: “sobrevivía al sistema el más valiente y obsecuente”.

Aprendí a enseñar Costos de mis profesores: como alumno, como ayudante alumno, adscripto, jefe de trabajos prácticos hasta convertirme actualmente en profesor adjunto. Leíamos a Vásquez, Giménez, Yardín, y otros, donde las grandes discusiones teóricas pasaban por los modelos de costos y donde los “costos para la toma de decisiones” estaban todavía lejos de los “costos para la gestión”...

Pero algo de la transposición y del traspaso generacional obró al momento de mis aprendizajes, ya que hoy me encuentro con el desafío de enseñar Costos en la misma Universidad Pública en la que me forme y con algunos de mis Maestros ya colegas y compañeros en la ardua tarea de formar profesionales y continuar con el lazo de enseñar el oficio.

Ellos me enseñaron Costos, nunca se propusieron enseñarme a enseñar Costos, pero de algún modo hicieron que me apasionara por los Costos tal vez con la misma pasión que ellos me transmitieron al momento de enseñarme.

Mucho después vino la formación pedagógica y con ella la posibilidad de legitimar el título de “profesor” e incorporar un vocabulario pedagógico y pedagogizante: objetivos, contenidos, procedimientos, didácticas, curriculum, acto pedagógico, estrategias, etc. Pero aun hoy, habiendo pasado muchos planes de estudio bajo el puente y después de diecisiete años de docencia, me sostienen las preguntas sobre las razones de enseñar Costos en la formación general y cómo hacerlo para que los resultados no sólo sean buenos para mí, sino fundamentalmente para el ejercicio de los futuros Contadores Públicos.

La metamorfosis: de profesional a profesor

Hubo un momento de quiebre en mi proceso de transformación de estudiante a profesor, (más allá de la formación pedagógica que en algún momento tuve que incorporar), y fue la frustración de estar repitiendo prácticas que creía exitosas, porque así lo habían sido conmigo, y estar frente al desasosiego de los escasos logros de aprendizaje en mis alumnos.

Y allí, la pregunta que antecede el vacío de la ignorancia pedagógica y la oportunidad escondida en cada pregunta... ¿por qué fracasan? ¿quién o quiénes fracasan? ¿por qué no “entienden” lo que uno le pregunta”? ¿en qué me equivoqué? ¿qué puedo cambiar?

La orquestación del proceso de enseñanza de los Costos no es una tarea sencilla, demanda del docente conocimiento teórico y conocimiento práctico, habilidades cognitivas y sociales, destrezas, actitudes y valores deseables, así como una buena dosis de intuición o sentido común, entre otras. (Dr. Tiburcio Moreno Olivos, 2010). Y allí está la didáctica, uno de los componentes esenciales que permite hacer transposición de los conceptos que se ponen en juego en cada acto pedagógico.

Tomar conciencia de este proceso, creo que me convirtió más que en “catedrático”, en profesor. La diferencia la marcaba el reconocimiento del otro, en la triada pedagógica. Esos otros que me siguen cuestionando en silencio manifiesto, mis prácticas

de enseñanza de Costos junto al trabajo en equipo con mis colegas

Pero es cierto que hoy nos encontramos con el desafío de formar en la universidad en el marco de un escenario complejo donde algunas características de este tiempo nos hacen repensar la práctica de enseñanza naturalizada y transmitidas como legado en el oficio de formar profesionales de las Ciencias Económicas.

“Los estudiantes ya no son como antes, como éramos nosotros”, “no estudian” ... se escucha decir en más una sala de profesores... y ... “los profesores ya deberían enseñar de otra manera”, “¿a quién le sirve lo que está enseñando?” ... se escucha decir en los pasillos de la facultad.

El derecho a la educación superior: un desafío para estudiantes y profesores.

La obligatoriedad del nivel secundario nos introduce en el análisis de la diversidad de ingresantes a la educación superior, donde las trayectorias escolares de muchos han sido en condiciones también diversas en sus recorridos y egresos.

Si bien se habla mucho en educación hoy sobre la tensión entre calidad e inclusión educativa, la universidad se encuentra con la encrucijada entre la calidad en la formación del profesional requerido por la sociedad y los estudiantes reales que el mismo sistema educativo obligatorio supo conseguir. Y así se vuelve necesario de este modo, indagar sobre las representaciones que se ponen en juego al momento de pensar la enseñanza universitaria como derecho y no como obligación.

En nuestro país, la ampliación del derecho a la educación llevó a que el acceso al nivel secundario se universalizara y el “principio de contextos normalizadores” ha permitido la inclusión al sistema educativo formal “común” a muchos estudiantes que antes quedaban por fuera del sistema. Y la universidad no puede dejar de hacer lectura de estos indicadores que definen a una población estudiantil que tal vez entre en contradicciones con nuestras propias representaciones sobre las competencias que debieran traer lo estudiantes a la facultad.

La educación superior tiene su propia concreción por lo tanto requiere ser pensado el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el marco de una didáctica distintiva a la de los otros niveles educativos, ya que en su mayoría los estudiantes son adultos, con conocimientos y experiencias previas, motivaciones y expectativas diversas a su proyecto personal y profesional.

Debate sobre lo didáctico en la formación universitaria.

Aquí quiero detenerme y compartir con ustedes lo que llevó al punto inicial de este camino de reflexión. Luego de los resultados arrojados en un parcial donde, de un total de 80 estudiantes en una comisión testigo, solo llegaron a aprobar un 20%. Y otra vez la pregunta sinérgica de pretender desentrañar quién había fracasado.

Luego de un análisis sobre el nivel de respuestas logradas por los estudiantes ante las consignas que proponía el examen diseñado que se muestra en el Anexo 1, las causas que se presentaban eran múltiples, lo que hizo que me planteara una serie de hipótesis iniciales, en tanto causas endógenas² y exógenas:

² Endógenas: en –que proviene de dentro – Origen interno

Causas endógenas:

- La escasa lectura comprensiva e interpretativa de las situaciones problemáticas.
- Escasa predisposición a resolver las situaciones (entregan hoja en blanco)
- Abulia aparente con respecto a la materia.
- Desinterés por aprender.
- Organización y gestión personal de la carrera.

Causas exógenas

- Diseño curricular de la formación general: (sistema de correlatividades, modalidad de cursado, distribución de los espacios curriculares por año, etc.)
- Turnos de exámenes. Distribución horaria.
- Estrategias pedagógico didácticas escogidas por los profesores al momento de enseñar Costos.
- Criterios de evaluación acordados por la cátedra.

También analicé el nivel de comprensión de los conceptos trabajados previamente en clase como: la variabilidad de las partidas, el origen de las mismas, para que me sirve determinado cálculo, que representa dicho resultado, justificar las respuestas, etc., en cuanto a la aplicación de los mismos en la ejercitación a resolver en la evaluación.

Ante esta sensación de frustración del acto pedagógico, intento buscar en la reflexión didáctica las formas para conseguir un aprendizaje valioso y el desarrollo pleno de los estudiantes, reconociendo que hay un largo camino que muestra su complejidad y evolución, entendiendo a la didáctica como una ciencia teórico-práctica: trata el qué, cómo y cuándo enseñar. La teoría necesita de la práctica, porque es en ella donde se revalida y la práctica, a su vez, se nutre de la teoría, pues como reza el refrán: «Nada hay más práctico que una buena teoría» (Dr. Tiburcio Moreno Olivos, 2010). De esta manera la didáctica se ocupa de la enseñanza o, más precisamente, de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Y aparece otra vez la pregunta que irrumpe: ¿cómo se construye la didáctica sobre el campo específico de los Costos? ¿Cómo favorecer un cambio de paradigma más centrado en los aprendizajes significativos que en la enseñanza sin sentidos?

En consecuencia con estos interrogantes aparece la necesidad de proponerles a los estudiantes un enfoque didáctico metodológico basado en la resolución de problemas.

El ABP³ es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado

Exógena: ex – que proviene de fuera- Origen externo

³ Aprendizaje Basado en Problemas

por el profesor. Generalmente, dentro del proceso educativo, el docente explica una parte de la materia y, seguidamente, propone a los alumnos una actividad de aplicación de dichos contenidos. Sin embargo, el ABP se plantea como medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario.

Prieto (2006) defendiendo el enfoque de aprendizaje activo señala que “el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos”. Así, el ABP ayuda al alumno a desarrollar y a trabajar diversas competencias. Entre ellas, de Miguel (2005) destaca:

- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Trabajo en equipo
- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información)
- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia...

Prieto (2006) añade:

- Identificación de problemas relevantes del contexto profesional
- La conciencia del propio aprendizaje
- La planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender
- El pensamiento crítico
- El aprendizaje autodirigido
- Las habilidades de evaluación y autoevaluación
- El aprendizaje permanente
- El desarrollo del razonamiento eficaz y la creatividad.

Todas estas propuestas metodológicas demandan un rol distinto del profesor que se convierte en guía, mediador, facilitador y orientador del proceso, siendo el alumno el protagonista y responsable principal en la construcción de su propio aprendizaje, por supuesto, siempre con la asesoría y acompañamiento del profesor, quien le ofrece andamiajes que gradualmente le irá retirando hasta lograr una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

Todo problema ¿es un problema?

¿Cuál era mi problema inicial? Como compartía anteriormente, el nivel de fracaso en los resultados de las evaluaciones de mis estudiantes, me llevo a replantear la metodología de examen. Transformar el examen estructurado de ejercitación y conceptos aplicados a una situación problemática contextualizada, casi extraída de la “vida real” (Anexo II)

Me motivaba como docente enfrentar a los estudiantes a una situación, que si bien guardaba las licencias literarias de una trama narrativa, presentaba casi de modo lúdico, un problema de costos.

El desafío estaba planteado para ambos: estudiantes y profesor. Para los estudiantes poder hacer transferencia de los conceptos trabajados y poder articular teoría y práctica en la resolución de esta trama compleja de situaciones donde les demandaba la lectura comprensiva del caso y un juego de roles donde poner en escena los contenidos desarrollados en clase. Al mismo tiempo, para mí era desafiante enfrentarlos a una situación inédita evaluativa, un estilo de presentación más abierta y flexible, pero que mantuviera la tensión suficiente entre relato y contenidos, lectura comprensiva del todo y

de las partes y criterios de evaluación que contemplaran la complejidad de instalar un estilo de examen inédito en su estructura.

Comenzamos el examen con una lectura modelo de parte mía para favorecer la comprensión del relato que los estudiantes iban siguiendo con asombro y no con menor preocupación por lo que les esperaba.

No faltaron comentarios o preguntas que desenfocaban sobre la integralidad comprensiva del texto y se detenían en detalles casi distractores.

Ponerlos en situación del ejercicio futuro de la práctica hizo que pudieran dimensionar la praxis necesaria al momento de resolver las situaciones que el relato les iba presentando.

No puedo negar que el factor sorpresa y la obligación que presentaba el examen al momento de transferir conocimientos a una situación inédita, hizo que para muchos no fuese una situación “fácil”.

Para sorpresa (y no tanto), los resultados arrojados sobre el examen Anexo II no marcaron una sustancial diferencia como deseaba. Sólo aprobó un 30% de los estudiantes. Un escaso 10% más que con la modalidad del examen Anexo I.

Y otra vez la pregunta: ¿por qué?, ¿qué pasó?, ¿qué les pasó?, ¿qué debería haber hecho?... Obviamente que siempre hay un porcentaje que se juega en el azar del “no estudian”, pero en mi caso, más me preocupa como docente, “el no comprenden”. Percibía que este último se encontraba una de las razones del fracaso.

-“Yo entiendo, pero no comprendo” me dijo uno de los estudiantes al ver el resultado y preguntarle qué le había pasado. El mismo que la cursó dos veces y la rindió como mínimo en cuatro oportunidades.

El problema había dejado de ser para algunos una situación de aprendizaje para transformarse en una situación evaluativa. Pero como dicen los autores que escriben sobre evaluación, ésta también debería transformarse en una situación de aprendizaje más.

Conclusiones

Barrows (1996) define al Aprendizaje Basado en Problemas como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”.

Primera conclusión: la presentación de una situación problemática relatada en términos de “caso” como el Anexo II, debería haber sido presentada durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de Costos, para luego de este modo llegar a un examen donde se integren en un relato todos los contenidos desarrollados.

De este modo los estudiantes irán incorporando junto a los conceptos de Costos, competencias para la resolución efectiva de la situación planteada (anteriormente detalladas). Y de este modo la posibilidad de mejorar las estrategias de resolución de las situaciones que se puedan presentar en un examen mejorando potencialmente los resultados sobre la adecuada aplicación de los conceptos sobre los Costos.

Segunda conclusión: para modificar una metodología de enseñanza e incorporar nuevas estrategias, es necesario hacerlo en un marco de discusión didáctica hacia el interior de la cátedra. Sabemos que los tiempos nos juegan una mala pasada, pero de no dárnoslos, corremos el riesgo de someter a los estudiantes a un nivel más profundo de fracaso.

Tercera conclusión: Dijo una vez John Cotton Dana: "**Quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender**", un gran hombre que dedicó su vida a la promoción de la lectura como Bibliotecario en los EEUU y a la educación pública. La he tenido presente desde el momento en que la escuché. La verdad es que desde ese primer momento me tomé conciencia del compromiso ético y político que implica enseñar.

Aprender siempre está primero que enseñar. Nadie puede enseñar lo que no sabe. Pero tampoco quién no sabe cómo hacerlo. Enseñar correctamente es crear condiciones para producir conocimiento nuevo.

Recomendaciones

Como paso previo a la planificación y utilización del ABP se deben tener en cuenta dos aspectos fundamentales:

- Que los **conocimientos** de los que ya disponen los estudiantes son suficientes y les ayudarán a construir los nuevos aprendizajes que se propondrán en el problema.
- Que el **contexto** y el **entorno** favorezca el trabajo autónomo y en equipo que los estudiantes llevarán a cabo (comunicación con docentes, acceso a fuentes de información, espacios suficientes, etc.)
- En el proceso de planificación del ABP es necesario:

Seleccionar los objetivos que, enmarcados dentro de las competencias establecidas en la materia, pretendemos que los alumnos logren con la actividad.

Escoger la situación problema sobre la que los alumnos tendrán que trabajar.

Para ello el contenido debe:

- Ser relevante para la práctica profesional de los estudiantes.
- Ser lo suficientemente complejo (pero no imposible) para que suponga un reto para los estudiantes. De esta manera su motivación aumentará y también la necesidad de probarse a sí mismos para orientar adecuadamente la tarea.
- Ser lo suficientemente amplio para que los alumnos puedan formularse preguntas y abordar la problemática con una visión de conjunto, pero sin que esta amplitud llegue a desmotivarles o crearles ansiedad.

Orientar las reglas de la actividad y el trabajo en equipo. Sabemos que, en ocasiones, trabajar en grupo puede crear tensiones, malestar entre los miembros, descoordinación, etc. Sobre todo en aulas superpobladas. Estos conflictos dentro de los grupos suelen ser beneficiosos para el crecimiento del grupo, si se solucionan adecuadamente. Para que estos problemas, cuando surjan, no entorpezcan demasiado el trabajo de los equipos, el docente puede proponer el reparto de roles dentro de los grupos.

Morales y Landa (2004) establecen que el desarrollo del proceso de ABP ocurre en ocho fases:

Las autoras dividen exhaustivamente el proceso de aprendizaje en diversas fases.

Con la **lectura y análisis del escenario o problema** se busca que los alumnos entiendan el enunciado y lo que se les demanda. Es necesario que todos comprendan el problema; para ello el profesor puede estar atento a las discusiones de los grupos y, si algún tema concreto requiere atención especial, discutirlo con todos los grupos en común.

Los siguientes pasos hasta la definición del problema (pasos 2, 3, 4 y 5), suponen que los estudiantes **tomen conciencia** de la situación a la que se enfrentan. Que formulen hipótesis de por qué puede ocurrir el problema, las posibles causas, ideas de resolverlo, etc. El paso 3 implica que se recurra a aquellos conocimientos de los que ya disponen, a los detalles del problema que conocen y que podrán utilizar para su posterior resolución.

La siguiente fase (paso 4) ayuda a los estudiantes a ser conscientes de aquello que no saben y que necesitarán para resolver el problema. Pueden formular preguntas que orienten la solución de la situación.

Una vez puesto en común todo esto, es momento de que los estudiantes ordenen todas las acciones que como equipo tienen que llevar a cabo para resolver el problema planteado. Deben planear cómo van a realizar la investigación (paso 5), para posteriormente poder definir adecuada y concretamente el problema que van a resolver y en el que se va a centrar su investigación (paso 6).

El paso 7 se centra en un período de trabajo y estudio individual de forma que cada miembro del equipo lleve a cabo la tarea asignada. Obtener la información necesaria, estudiarla y comprenderla, pedir ayuda si es necesario, etc.

Por último (paso 8) los estudiantes vuelven a su equipo y ponen en común todos los hallazgos realizados para poder llegar a elaborar conjuntamente la **solución al problema** y presentar los resultados. Y, finalmente, el proceso vuelve a comenzar con la formulación de otro problema.

- Al utilizar metodologías centradas en el aprendizaje de los estudiantes, los roles tradicionales, tanto del profesor como del alumnado, cambian.

| Profesor | Estudiantes |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Da un papel protagonista a los estudiantes en la construcción de su aprendizaje. 2. Tiene que ser consciente de los logros que consiguen sus alumnos. 3. Es un guía, un tutor, un facilitador del aprendizaje que acude a los estudiantes cuando le necesitan y que les ofrece información cuando la necesitan. 4. El papel principal es ofrecer a los estudiantes diversas oportunidades de aprendizaje. 5. Ayuda a sus alumnos a que piensen críticamente orientando sus reflexiones y formulando cuestiones importantes. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Asumir su responsabilidad ante el aprendizaje. 2. Trabajar con diferentes grupos gestionando los posibles conflictos que surjan. 3. Tener una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas con los compañeros. 4. Compartir información y aprender de los demás 5. Ser autónomo en el aprendizaje (buscar información, contrastarla, comprenderla, aplicarla, etc.) y saber pedir ayuda y orientación cuando lo necesite. 6. Disponer de las estrategias necesarias |

| | |
|--|--|
| 6. Realizar sesiones de tutoría con los alumnos. | para planificar, controlar y evaluar los pasos que lleva a cabo en su aprendizaje. |
|--|--|

• Si cambian las maneras de aprender y enseñar, también será necesario modificar la forma de **evaluar los aprendizajes**. El estudiante “ideal” ya no es aquel que apela a la memoria o a la mecanización del aprendizaje. El estudiante “ideal” ahora es aquel que ha adquirido, por medio de un aprendizaje **autónomo y cooperativo**, los conocimientos necesarios y que, además, ha desarrollado y entrenado las competencias previstas en el programa de la materia gracias a una reflexión profunda y a una construcción activa de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, para evaluar estos aprendizajes podemos utilizar diversas técnicas:

Caso práctico (como el Anexo II) en el que los estudiantes tengan que poner en práctica todo lo que han aprendido.

Un examen que no esté basado en la reproducción automática de los contenidos estudiados, sino que implique que el estudiante organice coherentemente sus conocimientos.

Autoevaluación: El alumno ha llevado a cabo un proceso de aprendizaje autónomo. Por tanto, nadie mejor que él mismo conoce todo lo que ha aprendido y todo lo que se ha esforzado. Se pueden establecer algunos aspectos para que el alumno se autoevalúe: aprendizaje logrado, tiempo invertido, proceso seguido, etc.

ANEXO I

CASO N° 1 (28 PUNTOS – CADA ERROR 4 PUNTOS)

La empresa “Manjares de Mi Pueblo SRL”, dedicada a la elaboración de dulces y mermeladas, cuenta en su planta fabril con dos departamentos de producción, empleando en el mismo, un sistema de costos por procesos.

La empresa se encuentra abocada al lanzamiento de su nuevo producto el *dulce de leche con chocolate al ron*, y le ha solicitado al responsable de producción que le informe lo sucedido en el último mes.

El encargado de producción informó lo siguiente:

| INFORME DE UNIDADES | PROCESO 1 | PROCESO 2 |
|--------------------------------|-----------|-----------|
| Comenzadas | 60.000 | - |
| Recibidas del proceso anterior | - | 40.000 |
| Terminadas y transferidas | 40.000 | 28.000 |
| Terminadas y retenidas | 4.000 | 2.000 |
| Unidades en proceso al cierre | *12.000 | **8.000 |
| Límite de unidades perdidas | 10% | 5% |

*100% terminadas en concepto de materiales y 30% por costo de conversión

**40% terminadas por costos de conversión

Las unidades perdidas en el proceso 2 se venden a razón de \$0,80 cada una, permitiendo un ingreso que disminuye el costo.

Los consumos del período en cada proceso fabril, fueron los siguientes:

| | | |
|----------------------------|-----------|-----------|
| Materiales | \$ 22.480 | \$ - |
| Mano de Obra | \$ 16.976 | \$ 16.240 |
| Costos Indirectos Fabriles | \$ 14.360 | \$ 13.744 |

Se requiere:

1. Determinar el costo unitario fabril de cada proceso y el costo total de producción.
2. Determinar el precio de venta unitario de cada frasco de dulce, a efectos de lograr una utilidad del 25% sobre el mismo, y considerando que la empresa abonará por Alquiler del salón de Ventas \$3.000, por Sueldos de Vendedores (incluidas cargas sociales) \$4.000, por Comisiones a Vendedores (incluidas cargas sociales) 10%, y por Impuestos sobre la facturación 3,5%.
3. Confeccionar el Estado de Resultados del Ejercicio, aceptando que se esperan vender todas las unidades

CASO N° 2 (28 PUNTOS – CADA ERROR 4 PUNTOS)

Una empresa industrial dispone de la siguiente información presupuestada para una producción de 8.000 unidades del único tipo de producto que elabora.

Consumo de materiales directos (que tienen un rendimiento del 90%): 26 kg para elaborar 5 unidades, a \$ 6,05 (IVA incluido) cada kg, con un 3% de gastos por fletes.

Demanda de mano de obra directa: 21 minutos por unidad, con un costo horario de \$ 35 y un 17% en concepto de retenciones y un 50% de contribuciones patronales.

Partidas de carga fabril: fuerza motriz \$ 12.000, amortizaciones (por método lineal) \$ 4.500, combustibles y lubricantes \$ 10.000, mantenimiento (tercerizado) \$ 2.500, materiales \$ 7.200, iluminación \$ 8.000, amortizaciones (en base a la actividad) \$ 6.000 y mano de obra \$ 25.000.

La información disponible al cierre del período hace saber que, en la producción

de 9.000 unidades:

Se consumieron 50.000 kg de material directo que se compraron a \$ 4,90 cada kg.

Se apropiaron 3.300 horas hombres que demandaron una liquidación neta de haberes en favor de los operarios de \$ 82.170, un reconocimiento de retenciones de \$ 16.830 y contribuciones patronales por 50%.

La incidencia de la carga fabril total fija fue de \$ 44.000 y la de la carga fabril total variable sumó \$ 40.480.

Se solicita determinar:

1. Las variaciones en los factores directos del costo y en la carga fabril (trabajando con tres variaciones: en el presupuesto, en la eficiencia y en la capacidad), utilizando presupuesto flexible
2. Registrar los consumos y las variaciones según el método completo.

RESPUESTAS EXPLICATIVAS BASADAS EN LAS LECTURAS OBLIGATORIAS

(8 PUNTOS CADA UNA)

A – Citar los factores que, según el Prof. José Sefarano, permiten diferenciar, en la producción conjunta, a un producto principal de un subproducto

B – Citar, según la Prof. Letricia Rayburn, las variables controlables y no controlables, en las variaciones de los costos indirectos fabriles, cuando se aplica el método de cuatro variaciones.

RESPUESTAS EXPLICATIVAS BASADAS EN LOS DESARROLLOS DE CASOS PRÁCTICOS (8 PUNTOS)

C – Explicar la diferencia entre la asignación directa y la asignación indirecta, cuando se lleva a cabo la etapa primaria de la carga fabril según el criterio tradicional.

ANEXO II

...Carlos y Juan quedaron en encontrarse en el "Bar de Raquel", el que queda al lado de la biblioteca, los muchachos estaban preocupados porque tenían que rendir, mientras tomaban un lindo café, Fabián (el mozo) se les acerca y les comenta que tiene un problema que resolver con su Tío Cacho, dado que él está preocupado por comparar el resultado de la empresa por los métodos del costeo variable y del costeo integral, y ya que Uds. están acá (en el bar) les pregunto si es que me pueden ayudar. Los dos aceptaron el desafío pero le solicitaron a Fabián que les brinde la información respectiva. Como había poca gente y estaban todos atendidos, Fabián se sienta con ellos y les dice:

La empresa fabrica habitualmente 2400 por mes, tiene fijado como política pagar comisiones brutas a sus vendedores del 5%, el Sueldo de los Capataces es de \$25.000, Impuesto a la Facturación 3,5%, Iluminación de Planta \$ 8.000 y cuenta además con un seguro sobre los rodados de viajantes de \$ 9.000, Sueldo Neto del Jefe de Planta \$ 18.000

En un momento Fabián se levanta para atender una mesa, mientras realiza el pedido correspondiente, Carlos le dice a Juan, ... -hasta ahora viene fácil la cosa, esperemos que siga así..., nuevamente llega Fabián y continúa diciendo: ...-Al Tío siempre le gustó ser previsor, es por ello que cuenta con una Existencia Final de Materia Primas de \$ 40.000, el Alquiler de la Planta Fabril es de \$ 15.000, Sueldos Brutos básicos a Operarios por \$ 57.500, Amortización de Máquinas por \$ 17.000, Sueldos Netos del Gerente Comercial \$ 12.500 y un Sueldo Bruto de Vendedores de \$ 10.000, la cantidad de unidades producidas fue de 2550

Carlos interrumpe el relato de Fabián y le pregunta -¿ésta es toda la información? Y Fabián le dice que "sí", en ese momento Carlos y Juan se pusieron a trabajar, pidieron un agua saborizada y un alfajor de chocolate cada uno. Transcurridos cinco minutos Fabián se acerca y les dice: -chicos encontré este papel con estas anotaciones, no sé si corresponde pero dice Existencia Inicial de Materias Primas \$ 35.000, Compras de Materias Primas \$ 98.000, Precio de Venta unitario \$ 250, Unidades Vendidas 2400, Fuerza Motriz \$ 14.500, Mantenimiento (Tercerizado) \$ 16.000, Contribuciones Patronales 50%, Retenciones sobre Remuneraciones 18%, Envases para Unidades vendidas \$ 48.000.

Ahora sí definitivamente está toda la información que necesitan para ayudarme, pero seré curioso, les puedo hacer una pregunta? Dice Fabián, Carlos en ese momento pensó – con que saldrá ahora -, Uds. me podrían decir para que le sirve a mi Tío Cacho diferenciar a las partidas del costo con relación a la unidad de costeo y cuáles son los objetivos que le permite alcanzar la información de costos (por lo menos debe haber tres) y lo más gracioso para mi es que nunca entendí por qué los resultados son diferentes si trabajo con los distintos modelos de costeo, cosa que Uds. no tengo la más mínima duda me van a poder justificar y por lo tanto yo lo podré entender. Bueno chicos, no los molesto más, en un rato vuelvo para ver los resultados,...

Después de 45 minutos Fabián se acercó a la mesa y les preguntó si ya tenían lo suyo, ...hable con mi Tío (les dijo) y le pareció excelente la idea que tuve en aprovecharlos a Uds., pero que Él consideraba que si le resolvían el problema los quería conocer para ofrecerles, en la medida de sus posibilidades, comenzar a trabajar en costos en la empresa, la idea me pareció excelente, le dije que estaba en un todo de acuerdo, pero fue en ese momento que el Tío me dice:-Fabi (cuando él me llama así

me tengo que preparar porque viene otro pedido), recién se va el contador y me dejó el Impuesto sobre los Ingresos Brutos, veo que la alícuota del impuesto es del 3,5% y ya que estás con los chicos, preguntales si ellos te pueden hacer dos gráficos, uno a valores de cotos totales y otro a valores de costos unitarios, si a nosotros se nos presenta la siguiente situación futura:

Unidades a producir: 250, 500, 750, 1000, de los cuales venderemos para cada uno de los casos el 90%, la idea es poder vender cada una de ellas a un precio de \$300 y dado que ellos ya vieron contabilidad, se me ocurrió como estrategia de ventas, que podríamos otorgar un 10% de Descuento de Caja para todas las unidades que vendamos.

-Fabi querido, esto a los chicos no les puede llevar más de 30 minutos, estoy seguro que lo resuelven más rápido, es más le van a quedar como 15 minutos para repasar los números que me van a informar antes de que se vayan del bar, sabés que pasa, sobrino querido, los tengo que probar antes de darles el trabajo y esto que quede entre nosotros, si tienen entre el 60% y 5% de las cosas bien, el trabajo es de ellos, lo que les puedes decir es que yo los voy a entrevistar el jueves 21/5 a las 19 hs, si no pasa nada ese día tendré los resultados de la evaluación, sino pediles los mail para comunicarles que la reunión la pasamos para el día viernes 22/5 a las 20,30 hs. Te mando un abrazo, sobrino querido y ponete las pilas vos acá en la empresa,¡¡¡¡ha me olvidaba, lo que ellos consuman en el bar, cargalo a mi cuenta.

BIBLIOGRAFÍA

- BARREL, J. (1999): Aprendizaje basado en Problemas, un enfoque investigativo. Buenos Aires, Editorial Manantial
- BARROWS, H.S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods, en Medical Education, 20/6, 481–486.
- BENITO, A. Y CRUZ, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.
- DE MIGUEL, M. (coord.). Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza.
- DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO. Vicerrectorado Académico, Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (2004). El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. [Disponible en <http://www.ub.es/mercanti/abp.pdf>]
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). “La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación”, XXI Revista de Educación (1), pp. 33-57. Obtenido el 8/1/10de: www.redscepalcala.org/inspector/documentosylibros/formacion/Formadores.pdf
- MAYOR RUIZ, M. C. (2009). “Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas?”, Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13 (1). Obtenido el 3/2/2010 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART4.pdf>
- MORALES, P. Y LANDA, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas, en Theoria, Vol.13. Págs. 145-157 [Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>]
- NASSIF, R. (1974). “Pedagogía universitaria y construcción de la Universidad”, Revista de la Universidad de La Plata. La Plata, UNLP.
- DR. TIBURCIO MORENO OLIVOS, (2010) Universidad Autónoma Metropolitana Unidad-Cuajimalpa. México. “Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI”.
- SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós.