REVISTA ESPAÑOLA DE FINANCIACION Y CONTABILIDAD
Vol. XXV, n.º 88
julio-septiembre 1996
pp. 715-742

Manuel Larrán Jorge,
Juan Manuel Piñero López y
Emiliano Ruiz Barbadillo
Departamento de Economía de la Empresa. Universidad de Cádiz

ESTUDIO DE EXPERIENCIAS REALIZADAS EN LA DOCENCIA DE ANALISIS CONTABLE: OBJETIVOS Y METODOS DIDACTICOS

Resumen.—Abstract.—1. *Introducción.*—2. *Condicionantes objetivos y subjetivos del proceso de enseñanza.*—3. *La experiencia inicial.* 4. *Las experiencias posteriores.*—5. *Análisis de las experiencias:* 5.1. Objetivos del estudio. 5.2. Población objeto de estudio. 5.3. Método de estudio. 5.4. Características personales del alumno. 5.5. Consecución fines de la asignatura. 5.6. Percepción de la labor del profesor por parte del alumno.—6. *Conclusiones.—Bibliografía.*

RESUMEN

En el curso 1991/92 iniciamos una experiencia dentro de la asignatura de Análisis Contable y Consolidación de Estados Financieros, impartida en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Cádiz. Como fruto de la misma obtuvimos una conclusión fundamental, que se contrastó de la forma más objetiva posible, que no fue otra que la siguiente: los objetivos planteados en la asignatura dependen en su consecución del método didáctico seguido.

En aquel momento existieron dos métodos didácticos diferenciados, uno basado en la didáctica tradicional y apoyado fundamentalmente en los sistemas de evaluación clásicos, y otro sustentado en la elaboración de trabajos prácticos, que conllevaba una relación alumno-profesor más

Recibido 10-12-93
Aceptado 5-9-95

directa y continua, y una aplicación más inmediata de los conocimientos adquiridos a un caso real.

A la vista de los resultados obtenidos, nos planteamos incorporar en el curso siguiente la elaboración de trabajos prácticos a la totalidad de los alumnos, los cuales les dispensaban de la realización de exámenes prácticos, y a su vez les ofrecían la posibilidad de aplicar los contenidos de la asignatura a una empresa real. El hecho de incluir a la totalidad de alumnos en este sistema, tiene sus ventajas pero también sus inconvenientes, como pudieran ser la menor asistencia individualizada y el inferior seguimiento periódico de los mismos por parte del profesorado, al menos con la misma intensidad que en la experiencia primera.

Puesto que en este momento nos encontraríamos ante tres posibles formas de abordar la impartición de la asignatura, nos planteamos evaluar igualmente la dependencia existente entre los métodos docentes y los objetivos de la misma, para lo cual, y a través de la remisión de unos cuestionarios a los alumnos, y por medio de una metodología estadística adecuada, nos proponemos contrastar objetivamente las ventajas e inconvenientes de cada método, sirviéndonos ello para redefinir en el futuro inmediato la didáctica a aplicar en la impartición de la asignatura.

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 objetives which were assigned to a certain subjet such us it was Financial Statement Analysis, included in the fourth year of the «Licenciatura en Ciencias Económicas y Empresariales» of the University of Cádiz.

The first results which were obtained for the year 1991/92, through the survey tecnique, showed us in a significant manner that the students who follow a non traditional didactic method had better awareness about their abilities and knowledges than those others who followed a traditional method.

The above results carried out us to change the didactic method for all the students in the next years, therefore, we have tried to analyze in the present work the evolution of the results from the first year to 1993/94, and to evaluate the persistence of the association between the elected didactic method and the objetives of the subject.

1. INTRODUCCION

El trabajo que presentamos a continuación constituye una ampliación, en el sentido de control y seguimiento, de uno anterior en el que se presentaban los resultados de una experiencia docente iniciada en el curso 1991/92 en la asignatura de Análisis Contable (Universidad de Cádiz) (1). En dicho trabajo se demostró la relación que existía entre el método docente y las percepciones de los alumnos sobre distintos aspectos, adquiriendo especial relevancia la opinión que mantenían éstos sobre la consecución de los objetivos perseguidos en la asignatura.

Aun cuando los resultados fueron concluyentes, no parecen poder ser extrapolables, en lo que a nuestra Facultad se refiere, a cualquier curso, debido fundamentalmente a la posible existencia de determinadas variables que pudieran no haber sido descritas y que de forma implícita afectaran a los resultados alcanzados. Esta cuestión, unido a nuestro convencimiento sobre la necesidad de investigar sobre las estrategias docentes (2), nos ha motivado a realizar un nuevo estudio estudiando las percepciones de los alumnos en cursos académicos posteriores, con el objeto de analizar si efectivamente el método aplicado en la impartición de la asignatura afecta en sentido genérico a la percepción de los alumnos sobre la misma, con independencia de cuáles sean éstos y de variables contextuales no controlables. Precisando, el objeto de nuestro trabajo será la observación descriptiva de cómo afecta el método didáctico a la percepción de los alumnos de la asignatura de Análisis contable en los cursos 1993/94 y 1994/95.

En la experiencia llevada a cabo inicialmente, la importancia del método fue posible demostrarla porque en un mismo curso —1991/92—, existió la posibilidad de superar la asignatura bien siguiendo un método tradicional, caracterizado fundamentalmente por la lección magistral y la prueba escrita o examen como medio de valorar a los alumnos, o bien por un método alternativo basado en la realización de un trabajo, el cual les eximía de la prueba escrita y una relación más estrecha con el profesor, actuando éste como director de los trabajos. En los cursos posterio-

(1) LARRAN JORGE, M., y RUIZ BARBADILLO, E.: *Método Didáctico y Contabilidad: estudio de un caso,* comunicación presentada al V Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad, Sevilla, 1993.

(2) A este respecto cabe resaltar la afirmación de BEDFORD, que aun cuando en un sentido más amplio al resaltado por nosotros, señalaba: «Cuando hablemos de la naturaleza de la educación en Contabilidad estamos diseñando el futuro de nuestra disciplina.»

res, y dado los resultados alcanzados, no dudamos en posibilitar a todos los estudiantes la realización de trabajos prácticos, debido a lo cual en las experiencias realizadas con alumnos de los cursos académicos 1993/94 y 1994/95, los dos métodos de superar la asignatura, aun con matices que serán descritos posteriormente, no se dan en un mismo curso. Ello hace que nuestro objetivo pueda quedar expresado en la comparación de las percepciones de los alumnos de los cursos 1993/94 y 1994/95, con las mantenidas por los del curso 1991/92. Respecto a aquellos alumnos que siguieron un método tradicional, las comparaciones nos servirán para ver si las opiniones difieren de forma significativa; por el contrario, la comparación con las opiniones de los alumnos que en el curso 1991/92 siguieron el método alternativo, nos posibilitará analizar si las percepciones se mantienen constantes a lo largo del tiempo. Ambos aspectos nos ayudarán a concluir, de una manera más certera, la importancia que el método docente ha tenido en la impartición de nuestra asignatura.

Explicadas, aunque brevemente, las motivaciones y objetivos del estudio, pasaremos a comentar la estructura del presente trabajo. En primer lugar, y por limitaciones de espacio, señalaremos de una forma muy resumida los condicionantes que hemos denominado subjetivos y objetivos, subyacentes en la enseñanza universitaria, con objeto de ubicar a los sujetos y al método didáctico en su contexto.

Posteriormente, analizamos las características de la experiencia docente inicial, así como las medidas tomadas en función de los resultados del primer estudio, que se materializarán en la descripción de experiencias posteriores.

Por último, el núcleo central del presente estudio va a estar compuesto por la comparación entre las percepciones de logros de objetivos obtenidas por las experiencias docentes más recientes [cursos 1993/94 y 1994/95] con la inicial. Para ello, explicaremos cuál ha sido la población objeto de estudio, sus características, metodología seguida y resultados obtenidos.

2. CONDICIONANTES OBJETIVOS Y SUBJETIVOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

Si bien el avance científico de nuestra disciplina no puede ser puesto en tela de juicio, pensamos de acuerdo con Gutiérrez [1991, p. 349] que la didáctica y la forma de transmisión de conocimientos no ha seguido, en muchas ocasiones, una evolución paralela y simétrica a la anterior. No

obstante, habría de hacerse notar que la inquietud del profesorado universitario español, en concreto los profesores de Contabilidad, 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 celebrados en Valencia [1984], Oviedo [1986], Santander [1991], Sevilla [1993] y Madrid [1994], así como las aún jóvenes Jornadas de Trabajo sobre Docencia Universitaria de la Contabilidad promovidas por ASEPUC, celebradas las 1.ª y 2.ª, respectivamente en Madrid [1994] y Sevilla [1995].

Aun a pesar de lo anterior, hemos de reconocer, al menos en nuestra área de observación más inmediata, que el avance de la práctica diaria no se corresponde con lo anterior, por lo que al menos hemos de identificar cuáles son los condicionantes objetivos, o lo que es lo mismo, cuáles son los elementos causales que vamos a identificar sucintamente, sin pretensión alguna de que constituyan una lista cerrada, como los factores que rodean al entorno académico y universitario español:

1. Masificación de las aulas.
2. Aprehensión de nuevos conocimientos por parte del profesorado [Vilar, 1991, pp. 14 y ss.]
3. Escasez de recursos.
4. Participación en órganos de gestión administrativos.
5. Primacía de la actividad investigadora sobre la docente [Beard, 1974, p. 11; Donoso, 1991, p. 293].

El reconocer y describir estos condicionantes es de especial interés para poder observar aunque de forma intuitiva los efectos que pueden causar. Por otra parte, existen otros condicionantes que hemos denominado como subjetivos, que no han de cumplir otra función que la de amortiguar los efectos negativos que pueden conllevar los señalados en el párrafo anterior, y sobre los cuales el estamento docente puede y debe actuar, como último valuarte para, cuando menos, garantizar un mínimo de calidad del proceso didáctico. Siendo precisamente lo anterior, el aspecto que constituye el núcleo central de nuestro trabajo.

Situados en este contexto, entendemos 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, motivándole a la profundización y reflexión, mediante la documentación y el estudio. Este debe llevar al profesorado a asumir 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. Es por lo anterior que habremos de plantearnos qué papel y actitud hemos de adoptar y qué sistema pedagógico elegir.

Para dar respuesta a lo anterior, tendríamos que elegir, conscientes de las ventajas e inconvenientes, entre una concepción tradicional del enseñante frente a una concepción moderna. Pues bien, 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 los siguientes epígrafes, podría quedar, sin ningún ánimo de pretensión, encuadrado en el ámbito de una pedagogía innovadora [Gil y otros, 1991, 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, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc.).
— Permite estimular al alumno, comprometerlo en la investigación de ideas, en las aplicaciones de los procesos intelectuales o en problemas personales y sociales.
— Involucra al alumno con la realidad.
— En un mismo grupo de trabajo podrán intervenir alumnos con diversos niveles de capacidad e intereses distintos.
— Estimula a los estudiantes a examinar ideas o a aplicar procesos intelectuales en nuevas situaciones, contextos o materias.
— Permite el desarrollo de actividades que obligan a captar, un cierto grado de éxito, fracaso o crítica.
— Exige a los alumnos escribir de nuevo, 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, controlando lo hecho y sometiéndole a análisis.
— Brinda a los estudiantes la oportunidad de planificar actividades con otros y participar en su desarrollo y resultados.

3. LA EXPERIENCIA INICIAL

El objetivo general didáctico que ha de perseguir cualquier asignatura contable es el de hacer comprender al alumno el papel que el tratamiento de la información tiene en cualquier entidad económica, usando el conjunto de técnicas elaboradas a partir de la ciencia contable, de manera que pueda elaborar y, en su caso interpretar, dicha información con el auxilio de sus conocimientos específicamente contables y con los obtenidos en el resto de asignaturas, económicas o no, que constituyen su formación universitaria.

Un objetivo en cierto modo secundario, pero imprescindible y primordial para la formación del alumno, es el de fomentar su capacidad para integrarse en las entidades donde presumiblemente prestarán en el futuro sus servicios. En este sentido, la Universidad debe constituirse en elemento catalizador del proceso de socialización del alumno, y en lo que a nuestra específica formación se refiere, facilitar a éstos implicarse en los retos que la organización empresarial tiene planteados.

En el curso 1991/92 iniciamos una nueva experiencia didáctica en la asignatura de Análisis Contable ubicada en el Cuarto curso de la Licenciatura, pasando un método tradicional fundamentalmente basado en la impartición de clases teóricas y prácticas y evaluación del alumno a través de una prueba escrita, a una nueva modalidad, que aun a pesar de requerir una mayor dedicación, pensamos que fue altamente gratificante tanto para los alumnos como para los profesores, aparte de cumplir de mejor forma los objetivos perseguidos por la asignatura, los cuales estarían configurados 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 1991/92 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 aquellos 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, empresas públicas.
— En un porcentaje elevado eran empresas de nuestra zona geográfica o con filiales en la misma.
— Existía en algunos casos la posibilidad de disponer de información interna, quedando entonces 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 en el trabajo realizado; 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.
— Mayor conocimiento de la disciplina.
— Evitar el estrés y la ansiedad de un examen [Kohn y Frazer, 1986; Muñoz y León, 1990).
— Realizar una tarea muy cercana a la que pudieran hacer en su futura vida profesional.
— El manejo de ordenador y paquetes informáticos.

Entre los INCONVENIENTES, podríamos 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 la experiencia, realizamos una encuesta a los alumnos que aprobaron la asignatura a través de la realización de examen y a los que la superaron por medio de un trabajo, donde se mostraba claramente la asociación entre la consecución de los objetivos asignados a la asignatura, así como de otros aspectos importantes del proceso didáctico, y el método pedagógico.

4. EXPERIENCIAS POSTERIORES

A la vista de los resultados obtenidos en el caso anterior, nos planteamos en cursos siguientes extrapolar la realización de trabajos a la totalidad de alumnos, dadas las ventajas que observamos a través de los resultados del estudio anterior. En el siguiente cuadro exponemos las diferencias fundamentales entre las distintas experiencias seguidas:

	CURSO 1991/92	1992/93	1993/94	1994/95
Alumnos con posibilidad de realización de trabajos	UNA PARTE	TODOS	TODOS	TODOS
Frecuencia de tutorías	Quincenal obligatoria	Horario tutorías voluntario	Horario tutorías voluntario	Ampliac. horario tutorías volunt.
Convalidación trabajo	Toda la asignatura	2.º Parcial (teoría y práct.)	Práctico (1.er y 2.º parcial)	Práctico (1.er y 2.º parcial)
Información utilizada	La proporcionada por las empresas	Registro Mercantil	Registro Mercantil	Registro Mercantil
Tamaño grupos trabajo	5 personas	Máximo 3	Máximo 3	Máximo 3

El hecho de extrapolar la realización de trabajos a todos los alumnos (a pesar de su carácter voluntario, sólo un porcentaje mínimo optaban por la realización de un examen tradicional), nos hizo plantearnos como imposible la organización de tutorías quincenales y se ubicaban en el horario de tutorías tradicional exigido a cada profesor y con carácter voluntario para el alumno. Conscientes de los inconvenientes de esta falta de seguimiento en la interrelación personal con los alumnos, dicho horario ha sido ampliado en el último curso, aunque no es comparable a la dedicación prestada en la primera experiencia.

Es por lo anterior, que trataremos en el siguiente epígrafe de someter a estudio las percepciones que tienen los alumnos sobre la consecución de los objetivos de la asignatura en las distintas experiencias, y analizar cómo el menor seguimiento del grupo haya podido afectar a dicha percepción.

Igualmente, la crítica que manifestaron los alumnos en la primera experiencia, sobre que el trabajo en la práctica no se distribuía de forma equitativa entre los miembros del grupo, nos llevaron, ante el reconocimiento de la imposibilidad de realizar un control y seguimiento exhaustivo sobre este particular, a reducir el número de componentes de los grupos, que por otra parte estaba justificado por ser la envergadura de los trabajos menor.

5. ANALISIS DE LAS EXPERIENCIAS

5.1. Objetivos del estudio

El fin del estudio no ha sido otro que analizar el grado de dependencia entre el método didáctico seguido (que ha sufrido ciertas variaciones en el transcurso de los años) y el logro de los objetivos percibidos por los alumnos, que entendemos deben perseguirse en la enseñanza de cualquier disciplina universitaria, y en nuestro caso, Análisis Contable.

5.2. Población objeto de estudio

Estaría formada por los alumnos que cursaron Análisis Contable en los cursos 1991/92, 1993/94 y 1994/95. En los dos primeros casos eran alumnos que habían superado la asignatura, y en el último habían aprobado el primer parcial. El hecho de elegir como población objeto de estudio sólo a estos alumnos, ha venido justificado por generar la suficiente garantía en cuanto a la validez de las opiniones sobre contenidos de la asignatura y la necesidad de homogenizar los distintos grupos.

La muestra, que pensamos es suficientemente significativa, ha sido dividida en tres grupos.

Grupo A: Alumnos del Curso 1991/92.
Grupo B: Alumnos del Curso 1993/94.
Grupo C: Alumnos del Curso 1994/95.

Dado que en el curso primero hubo alumnos que siguieron un método tradicional, lo hemos segmentado en dos, lo cual nos permitirá analizar la dependencia o independencia y evolución del método no tradicional con respecto a este subgrupo, tanto en el primer curso como en los dos siguientes:

MUESTRA	CURSO	N.º ALUMNOS
GRUPO A * Mét. No tradicional * Mét. Tradicional	1991/92 * Subgrupo A1 * Subgrupo A2	 44 31
		75
GRUPO B	1993/94	44
GRUPO C	1994/95	49
TOTAL		**168**

5.3. 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 métodos, dedicación 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 [Troyano, 1987].

Los cuestionarios fueron tabulados, introducidos en un base de datos y tratados estadísticamente con el programa GBS-STAT.

5.4. 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.

Dado que no existen diferencias significativas entre los alumnos pertenecientes a distintos cursos, mostramos a continuación el perfil global:

SEXO	46,4% 53,6%	Hombres Mujeres
ESTADO CIVIL	97% 3%	Solteros Casados
SITUACION LABORAL	13% 14% 73%	Trabajan regularmente Trabajan esporádicamente No trabajan
AYUDAS	30% 70%	Han recibido algún tipo de beca No han recibido beca alguna
ACCESO A LA UNIVERSIDAD	96% 2% 2%	COU y Selectividad COU Formacion Profesional

5.5. Consecución de fines de la asignatura

A. Una de las cuestiones planteadas era si la asignatura había contribuido a la mejora en la capacidad y redacción y presentación de informes, estableciéndose cuatro niveles de respuesta: Muy de acuerdo (MA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y muy en desacuerdo (MD). Cuando estos resultados son cruzados con la forma de superar la asignatura (Grupo A2 frente al resto), la conclusión a la que se llega es que existe un alto grado de dependencia entre ambas variables.

RESPUESTA	GRUPO A		B	C	TOTAL
	A1	A2			
MA (4)	48	10	11	12	21
A (3)	45	23	57	61	49
D (2)	7	52	27	22	25
MD (1)	–	13	2	4	4
NS/NC	–	3	2	–	1
TOTAL	100	100	100	100	100
Media	3,41	2,3	2,79	2,82	2,87

	A1 y A2	B y A2	C y A2
X^2	32,373	11,076	14,578
Probabilidad	0	0,026	0,006

De la tabla anterior, y con independencia del curso, esta percepción mejora al pasar del método tradicional frente al no tradicional. Habría que observar igualmente, como esta percepción en el caso del método no tradicional ha disminuido con respecto al curso 1991/92, debido fundamentalmente a que las revisiones parciales de los trabajos son voluntarias, y en la mayor parte de los mismos el profesor no los evalúa hasta que son entregados y, por tanto, totalmente terminados. En concreto, valorando las respuestas de 1 a 4, la media de la percepción en los cursos 1993/94 y 1994/95 ha sido de 2,79 y 2,82, respectivamente, frente a la media de la experiencia inicial que fue de 3,41, pero en cualquier caso superior a 2,3 que fue la percepción de los alumnos sujetos al método tradicional en el curso 1991/92.

B. En línea con lo anterior, y poniendo en relación la forma de superar la asignatura con «la mejora del espíritu crítico», existe una clara diferencia entre el grupo A2 y el resto, aunque disminuye, por las razones anteriores, entre los dos últimos cursos y la experiencia inicial.

RESPUESTA	GRUPO A		B	C	TOTAL
	A1	A2			
MA	29	10	9	24	19
A	66	45	70	57	61
D	5	39	16	18	18
MD	–	3	5	–	2
NS/NC	–	3	–	–	3
TOTAL %	100	100	100	100	100
Media	3,25	2,63	2,84	3,06	2,97

	A1 y A2	B y A2	C y A2
X^2	18,941	7,176	8,896
Probabilidad	0,001	0,127	0,064

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 quizá la relación más significativa, presentando en el curso 1991/92 el grado de dependencia más alto, con una Chi Cuadrado de 30,750 y una probabilidad asociada de 3,44E-10.

NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA ASIGNATURA

RESPUESTA	GRUPO A		B	C	TOTAL
	A1	A2			
Muy Alto	57	6	29	29	32
Alto	27	23	64	49	42
Bajo	14	29	5	4	11
Muy Bajo	2	19	2	2	5
NS/NC	–	23	–	16	9
TOTAL	100	100	100	100	100
Media	3,38	2,2	3,20	3,24	3,11

	A1 y A2	B y A2	C y A2
X^2	30,750	34,475	23,558
Probabilidad	0,00	0,00	0,00

Curioso igualmente resulta el hecho de que el 23 por 100 de los alumnos que aprobaron el examen evitan siquiera contestar a esta cuestión (en el curso 1994/95 hay un 16%, quizá debido a que cuando se pasó la encuesta el curso aún no habían terminado). Esto presumiblemente podría demostrar, una vez más, lo arbitrario que puede resultar la prueba escrita, situación que no se da en el resto de grupos, donde hay una percepción alta del nivel de conocimientos adquiridos (3,38, 3,20 y 3,24 sobre un máximo de 4 y un mínimo de 1), rompiéndose en cierta medida el mito del aprobado que informa el comportamiento de gran parte de los universitarios.

D. Pensamos que una de las formas de lograr el afianzamiento del espíritu crítico se manifestará en el manejo de bibliografía que proporciona al alumno distintas opciones sobre un mismo tema. Por ello, preguntamos igualmente sobre la cantidad de bibliografía utilizada en la preparación de la asignatura. Como quiera que «cantidad de bibliografía utilizada» puede ser un concepto bastante subjetivo hacíamos la pregunta contrastándola con la que emplean para el resto de asignaturas por término medio. Con independencia de los cursos (aunque baja en las experiencias recientes, lo cual puede ser explicado por la menor exigibilidad requerida en las siguientes experiencias —en aspectos tales como análisis del sector, historia de la empresa, etc.—) hay una clara dependencia entre esta variable y el método.

RESPUESTA	GRUPO A		B	C	TOTAL
	A1	A2			
Bast. más	68	10	20	14	29
Más	25	45	27	47	36
Igual	5	32	36	31	26
Menos	2	3	16	6	7
Bast. menos	–	9	–	2	2
TOTAL	100	100	100	100	100
Media	4,59	3,41	3,52	3,65	3,82

	A1 y A2	B y A2	C y A2
X^2	29,415	10,088	2,885
Probabilidad	0	0,039	0,577

E. La motivación y el nivel de asistencia a clases depende también en gran medida de la forma de superar la asignatura, como lo muestra la tabla siguiente:

RESPUESTA	GRUPO A		B TOTAL	C TOTAL	TOTAL
	A1	A2			
Prácticamente todos los días (4)	68	58	72	88	73
Del 75% al 90% (3)	23	3	9	10	12
Del 50 al 75% (2)	7	19	14	–	9
Menos del 50% (1)	2	16	5	2	5
NS/NC	–	3	–	–	1
TOTAL	100	100	100	100	100
Media	3,56	3,07	3,5	3,84	3,53

	A1 y A2	B y A2	C y A2
X_2	13,173	5,931	19,517
Probabilidad	0,01	0,204	0,001

Los que siguieron el método no tradicional asistieron en un 90 por 100 a más del 75 por 100 de las clases, frente a un 61 por 100 de los que siguieron el método tradicional, lo cual nos puede llevar a la conclusión que la realización de un trabajo se asemeja mucho a una revisión continua del alumno.

F. A través de una serie de preguntas, tales como relación de la contabilidad con otras disciplinas, importancia de la contabilidad en su futuro desarrollo profesional, y la utilidad de contabilidad como sistema de información, pretendíamos analizar la percepción del alumno hacia la disciplina más que hacia una asignatura. En estos casos, las respuestas eran independendientes del grupo de pertenencia, cuestión por otra parte lógica si consideramos que el alumno lleva un importante *bagaje contable* cuando accede a cuarto curso de la licenciatura. Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente tabla:

	PREGUNTA	**Relación Contabilidad y otras disciplinas**	**Importancia de la Contabilidad en su futuro profesional**	**Utilidad de la Contabilidad como sistema de información**
RESPUESTA	Muy de acuerdo	43	68	65
	De acuerdo	46	29	31
	En desacuerdo	8	2	2
	Muy en desacuerdo	1	0,5	1
	NS/NC	2	0,5	1
	TOTAL	100	100	100

G. Preguntados los alumnos sobre si consideran positiva la experiencia de trabajar en equipo, las opiniones también se diferenciaban entre el grupo A2 y otros, aunque no con grados de dependencia tan altos como en algunos de los apartados anteriores.

RESPUESTA	GRUPO A		B	C	TOTAL
	A1	A2			
Muy posit.	57	6	16	35	30
Positiva	27	23	50	45	38
Negativa	14	29	16	4	14
Muy negat.	2	19	11	2	8
NS/NC	–	22	7	14	10
TOTAL	100	100	100	100	100
Media	3,39	2,21	2,75	3,31	3

De los resultados anteriores se observa una mayor tendencia a considerar como negativa la experiencia en grupo, por aquellos que no la llevaron a cabo en nuestra asignatura, y una reducción de la percepción de negatividad en el último curso, debido quizá a la reducción del tamaño del grupo y ampliación del horario de tutorías.

H. También quisiéramos hacer referencia a una cuestión, cuando preguntamos las deficiencias formativas con las que se habían enfrentado en el desarrollo de la asignatura. Curiosamente aquellos que no realizaron trabajos fueron los que menos deficiencias manifestaban, casi un 48 por 100 expresaban no haber tenido problemas en superar y entender la asignatura por falta de conocimientos previos.

Al contrario, el resto de Grupos A1, B y C confesaban en un 68 por 100, 71 por 100 y 68 por 100, respectivamente, haber tenido ciertas deficiencias formativas. Quizá el hecho de plantearse un caso real permitiera más fácilmente aflorarlas y por tanto resolverlas.

Dichas deficiencias las materializaban fundamentalmente en Contabilidad Financiera y de Sociedades, pues en esta asignatura se hace una introducción a los Estados Contables, y es precisamente por la dificultad posterior que tienen en entender y reclasificar estados financieros, que asignan tal deficiencia a dicha asignatura.

I. Por último, en cuanto al apartado relativo a si le gustaría ejercer profesionalmente en el futuro como Analista de Inversiones, Financiero,

Riesgo, etc., las respuestas fueron similares con independencia del grupo de pertenencia, siendo los resultados globales:

RESPUESTA	%
SI	57
NO	14
NS/NC	29
TOTAL	100

5.6. Percepción de la labor del profesor por parte del alumno

A. En cuanto a la opinión del alumno sobre la labor del docente hay una clara diferencia entre los métodos seguidos. Y dentro del método no tradicional hay una clara dependencia del número de horas de tutorías dedicadas por el profesor. Esto último, pensamos hace romper barreras de acceso al profesorado, por lo que en el caso de los alumnos que siguen un método tradicional, su único juicio crítico ha estado basado en los límites estrictos que impone la lección magistral, dado que el poco uso que hicieron de la relación personalizada que puede otorgar la tutoría.

RESPUESTA	GRUPO A		B	C	TOTAL
	A1	A2			
Muy posit.	20	–	16	16	14
Positiva	66	58	56	71	65
Negativa	14	32	22	10	18
Muy negat.	–	3	2	–	1
NS/NC	–	6	2	–	2
TOTAL	100	100	100	100	100
Media	3,07	2,62	2,88	3,06	2,93

	A1 y A2	B y A2	C y A2
X_2	13,794	6,412	15,396
Probabilidad	0,008	0,17	0,004

B. Preguntados los alumnos qué tipo de factores valoraban más de un profesor, escogiéndose uno solo de los cinco factores que se indican: claridad expositiva; conocimiento de la materia; dedicación; amenidad de las clases; capacidad para combinar aspectos teóricos y prácticos, los resultados se muestran en la siguiente tabla, donde se comparan con los resultados de otro trabajo similar llevado a cabo por Carmona y Carrasco [1988] en la Universidad de Sevilla.

	Resultados Estudio	Carmona y Carrasco (1988)
Claridad expositiva	60,12	55,9
Conocimiento materia	16,07	8,21
Capacidad combinar aspectos teóricos y prácticos	12,5	17,95
Dedicación	5,36	11,79
Amenidad	4,17	6,15
NS/NC	1,78	–
TOTAL	100	100

Podemos observar que en lo fundamental, los resultados son bastante congruentes con los señalados por el Hale Report [1968].

C. Igualmente, en el cuestionario diseñado se concedió un apartado para que el alumno apuntase cualquier sugerencia para mejorar la docencia de Análisis Contable, las cuales se centraron básicamente en:

— Ampliación de las horas de tutorías.
— Aumentar las discusiones en clase.

— Grupos más reducidos.
— Ritmo de las clases más lento.

6. CONCLUSIONES

A través del trabajo creemos que ha puesto claramente de manifiesto que el logro, o al menos la percepción que del mismo tienen los alumnos, de los objetivos que pensamos básicos para la asignatura de Análisis Contable, no son sólo una función de los contenidos, sino que guardan una dependencia fuerte de la actitud, o en este caso materializado de una forma más concreta en el método, del profesorado ante la misma.

El análisis de los resultados de las distintas experiencias revelan que los objetivos de la materia son logrados de mejor forma con un método no tradicional frente al clásico.

Igualmente, la dedicación del profesorado al alumno, lo cual es una función, no sólo del número de horas de tutoría, sino también de la intensidad de utilización de las mismas, es una variable que explica el mayor o menor alcance de los objetivos. Así, encuadrados en el método no tradicional, los resultados del curso 1993/94 empeoran con respecto al curso de partida, y vuelven a mejorar en el curso 1994/95 cuando la disponibilidad y atención al alumno vuelve a aumentar.

BIBLIOGRAFIA

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 changing 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.

GIL, J., y otros (1991): *La relación Praxis-Pedagogía-Investigación en la formación del docente de Contabilidad: el Método Cualitativo,* comunicación presentada al IV Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad. Santander.

HALE COMMITTEE'S REPORT (1964): *Report of the Committee on University Methods,* U.G.C., Londres, 1964.

KOHN, J. P., y FRAZER, G. H. (1986): *An academic stress scale: Identification an rated importance of academic stressors, Psycological Report, 59, 3,* 415-426.

LARRAN JORGE, M., y RUIZ BARBADILLO, E. (1993): *Método Didáctico y Contabilidad: estudio de un caso,* comunicación presentada al V Encuentro de profesores Universitarios de Contabilidad, Sevilla.

MUÑOZ GARCÍA, y LEÓN RUBIO (1990): Exámenes universitarios y salud : un estudio psicosocial sobre el estrés académico, *Revista de Enseñanza Universitaria, 1, 1,* 49-68.

VILAR SANCHÍS, J. E. (1991): *Reflexiones sobre el desempeño docente,* Comunicación presentada al IV Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad, Santander.

TROYANO, J. (1987): «Hacia la Consecución de un programa para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza», *Profesores y Empresas, 3,* pp. 46-49.

ENCUESTA DOCENTE ANALISIS CONTABLE

Instrucciones: Marque con un círculo la respuesta que crea más conveniente, según su experiencia, para cada una de las preguntas.

1. Sexo:
   a) Varón.
   b) Mujer.
2. Año de nacimiento: ...
3. ¿Cuál es su estado civil actual?
   a) Soltero-a.
   b) Casado-a.
   c) Viudo-a.
   d) Separado-a/Divorciado-a.
4. ¿Ha trabajado durante el curso 1993/94 para alguna empresa o institución?
   a) Sí, regularmente.
   b) Sí, esporádicamente.
   c) No.
5. ¿Dónde ha residido durante el curso, con independencia de donde esté fijada su residencia habitual?
   a) Cádiz.
   b) Chiclana.
   c) Jerez.
   d) Puerto Real.
   e) Puerto de Santa María.
   f) San Fernando.
   g) Otro municipio de la provincia de Cádiz.
6. ¿Dónde reside habitualmente una vez finalizado el curso?
   a) Cádiz.
   b) Chiclana.
   c) Jerez.
   d) Puerto Real.
   e) Puerto de Santa María.
   f) San Fernando.
   g) Otro municipio de la provincia de Cádiz.
   h) Fueras de la provincia de Cádiz.
7. ¿Ha disfrutado de alguna beca durante el curso 1993/94?
   a) Sí.
   b) No.

8. En caso de haber sido becario, ¿qué tipo de beca ha disfrutado?
   a) Beca Pública, con cobertura de matrícula y libros solamente.
   b) Beca Privada, con cobertura de matrícula y libros solamente.
   c) Beca Pública con mayor cobertura.
   d) Beca Privada con mayor cobertura.

9. ¿Cómo accedió al primer curso de Empresariales?
   a) COU y Selectividad.
   b) COU.
   c) Formación Profesional.
   d) Acceso mayores de veinticinco años.
   e) Otra licenciatura.

10. ¿Dónde cursó el primer ciclo de la carrera?
   a) En la Escuela de Cádiz.
   b) En la Escuela de Jerez.
   c) En Escuela de otra Universidad.
   d) En Facultad de otra Universidad.

11. ¿Cómo ha superado o aprobado la asignatura de Análisis Contable?
   a) Aún no he superado la asignatura.
   b) Realización de examen teórico y práctico.
   c) Realización de trabajo y examen teórico.

12. ¿Con qué frecuencia ha asistido a las clases de Análisis Contable?
   a) Prácticamente todos los días.
   b) Del 75 al 90 por 100 de las clases.
   c) Del 50 al 75 por 100 de las clases.
   d) Menos del 50 por 100 de las clases.

13. A continuación, le presentamos una serie de afirmaciones relativas a la asignatura de Análisis contable. Por favor, señale con un 1 si está muy en desacuerdo, con un 2 si está en desacuerdo, con un 4 de acuerdo y con un 4 muy de acuerdo.

	MD	D	A	MA
La contabilidad está relacionada con otras disciplinas	1	2	3	4
La contabilidad es útil como sistema informativo para la toma de decisiones	1	2	3	4
La contabilidad es una materia provechosa para tu futuro desarrollo profesional	1	2	3	4
Esta asignatura ha mejorado tu capacidad de redacción y presentación de informes	1	2	3	4
La asignatura ha mejorado tu espíritu crítico	1	2	3	4
La labor docente del profesorado ha sido buena	1	2	3	4
El haber aprobado la asignatura te ha dado un buen conocimiento sobre esta materia	1	2	3	4
La experiencia que ha proporcionado la asignatura de trabajar en equipo es positiva	1	2	3	4

14. ¿Qué cantidad de bibliografía relacionada con Análisis Contable ha manejado, por término medio, en relación con la que utiliza para el resto de asignaturas?

    a) Bastante más.
    b) Más.
    c) Igual.
    d) Menos.
    e) Bastante menos.

15. ¿Qué cantidad de bibliografía relacionada con otras disciplinas ha manejado para superar la asignatura de Análisis Contable, igualmente en relación con otras asignaturas?

    a) Bastante más.
    b) Más.
    c) Igual.
    d) Menos.
    e) Bastante menos.

16. Valore los siguientes contenidos de la asignatura de Análisis Contable de 1 (poco interesante) a 4 (muy interesante), en la primera columna, y en la segunda, indique con un signo «+» los apartados que considera deberían haber sido objeto de una mayor dedicación, un signo «–» los que se han tratado excesivamente, y un «=» los que dejaría igual:

Materias	Valoración	+ / – / =
Naturaleza de la Información Contable	.....	.....
Balance	.....	.....
Resultado	.....	.....
Valor añadido	.....	.....
Estado de Origen y Aplicación de Fondos	.....	.....
Cash Flow	.....	.....
Excedente de Productividad Global	.....	.....
Memoria e Informe de Gestión	.....	.....
Consolidación	.....	.....
Técnicas de Análisis	.....	.....
Análisis Financiero a corto plazo	.....	.....
Análisis Financiero a largo plazo	.....	.....
Análisis Económico	.....	.....

17. Señale aquella o aquellas asignaturas, que estime que la falta de conocimientos *signifitavia* de materias relacionadas con la misma, le hayan dificultado seguir el curso de análisis con mayor facilidad:

    a) Contabilidad (introducción).
    b) Contabilidad de sociedades.

c) Contabilidad de Costes.
d) Matemáticas.
e) Economía de la Empresa.
f) Otras, indíquense: .....
h) Ninguna.

18. ¿Se produce en Análisis Contable de forma significativa duplicidad en la explicación de conceptos que ya conocía por otras asignaturas?

a) Sí.
b) No.
c) NS/NC.

19. En caso de haber respondido afirmativamente a la anterior pregunta, indicar en qué asignatura:

a) Contabilidad (introducción).
b) Contabilidad de Sociedades.
c) Contabilidad de Costes.
d) Dirección Financiera.
e) Economía de la Empresa.
f) Otras, señálense: .....

20. ¿Qué calificación obtuvo en las siguientes asignaturas? (Indique primero si la calificación fue de aprobado, notable, sobresaliente o matrícula de honor, y, a continuación, si superó la asignatura en junio o en otras convocatorias.)

Asignatura	Calificación	Convocatoria
a) Contabilidad (introducción)	.....	.....
b) Contabilidad de Sociedades	.....	.....
c) Contabilidad de Costes	.....	.....
d) Análisis Contable	.....	.....

21. Haga una valoración de 1 (poco) a 4 (mucho) de las siguientes asignaturas, en función de sus preferencias, conocimientos adquiridos, utilidad, etc.

Asignatura	Valoración
a) Contabilidad (introducción)	.....
b) Contabilidad de Sociedades	.....
c) Contabilidad de Costes	.....
d) Análisis Contable	.....

22. ¿Le gustaría dedicarse profesionalmente y en un futuro al Análisis Financiero, de Inversiones, de Riego, etc.?

    a) Sí.
    b) No.
    c) NS/NC.

23. Señale de las cinco variables siguientes, la que más valore de un profesor:

    a) Claridad expositiva.
    b) Conocimiento de la materia.
    c) Dedicación.
    d) Amenidad de las clases.
    e) Capacidad para combinar aspectos teórico-prácticos.

24. Indique, a continuación, cualquier sugerencia para mejorar la docencia de Análisis Contable, o cualquier otra cuestión que quisiera resaltar:

    .....

    .....

    .....

    .....

    .....

    .....

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN