

Análisis de la tasa de éxito en la asignatura de Contabilidad de Costes

Analyzing the Success Rate in the Subject of Cost Accounting

Ángel Tejada Ponce
Rosario Pérez Morote
Yolanda Ramírez Córcoles
Francisca Tejado Romero
Carolina Pontones Rosa

Universidad de Castilla la Mancha, Albacete (España)

Resumen

La implantación en España del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio sustancial en las prácticas tradicionales de la enseñanza universitaria, introduciendo importantes cambios tanto en la metodología docente como en los criterios de evaluación. En este trabajo se presenta la experiencia llevada a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Albacete en la asignatura Contabilidad de Costes. El objetivo de este trabajo es determinar si las nuevas metodologías utilizadas en los últimos años y la introducción de nuevos criterios de evaluación han incidido positivamente en la mejora de los rendimientos y en la motivación de los alumnos de la asignatura de Contabilidad de Costes, la cual es impartida en el tercer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE). Para alcanzar este objetivo se han comparado las calificaciones obtenidas por los alumnos durante los cursos académicos 2009/2010 y 2010/2011 (donde se aplica una metodología ECTS y una evaluación continua) con las alcanzadas en los dos cursos académicos inmediatamente anteriores: 2007/2008 y 2008/2009 (en los que prevaleció una metodología docente consistente en la clase magistral y en un examen final que suponía el 100% de la calificación). Los resultados obtenidos evidencian que, con las nuevas metodologías docentes y el uso de un sistema de evaluación continua, se logra una mayor tasa de alumnos presentados y un menor abandono de la asignatura.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), metodología docente, evaluación continua, docencia en contabilidad, estudio comparativo, resultados de los estudiantes.

Abstract

The implementation of the European Higher Education Area in Spain has involved a substantial change in the traditional practices of university education, introducing important modifications both in the teaching methodology and in the assessment criteria. This work presents the experience carried out by the Faculty of Economics and Business Administration of Albacete in the subject of Cost Accounting. The

paper aims to determine whether the new methodologies used in recent years and the introduction of new criteria for assessment have had a positive impact on the improvement of the students' performance and motivation in the aforementioned subject, which is taught in the third year of the degree in Business and Management Administration (ADE). In order to achieve this, we compared the grades obtained by students during the academic years 2009/2010 and 2010/2011 (in which the ECTS methodology was applied) with those obtained in the two immediately preceding academic years: 2007/2008 and 2008/2009 (where the teaching methodology involved lectures and a final exam worth 100% of the final grade). The findings evince an overall increase in the rate of students who take the exam and participate in the process of continuous assessment as a result of the new teaching methodologies.

Key words: comparative study, continuous assessment, European Higher Education Area, teaching accounting, teaching methodology, students' results.

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio sustancial en las prácticas tradicionales de la enseñanza universitaria, pasando de un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje del alumno. En este contexto, las universidades españolas han comenzado a introducir innovadores cambios en las metodologías docentes y en los procedimientos de evaluación, orientándolos a la consecución de competencias (Carrasco et al., 2010; Cid et al., 2012; Zabalza, 2012).

Estas nuevas metodologías docentes han de partir de unos objetivos que, necesariamente, han de basarse en los resultados del aprendizaje y las competencias que el alumno ha de adquirir, entendidas éstas últimas como la expresión de su habilidad para desarrollar eficazmente determinadas funciones (Rodríguez, 2011, p.2).

En este contexto, la definición de la metodología y de los criterios y modalidades de evaluación constituye una parte esencial en las nuevas guías docentes. La planificación docente ha de entenderse como una oportunidad para mejorar la docencia y el aprendizaje universitarios. La innovación en este ámbito puede ser un el desencadenante para la reflexión individual sobre la práctica docente y para la profundización en los procesos de enseñanza, en los recursos a utilizar o en los sistemas de evaluación y, también, en la definición de objetivos y la selección de contenidos (Parcerisa, 2008). Ello requiere, en nuestra opinión, una formación teórica previa de los docentes, así como debates y acuerdos para defender los procedimientos más adecuados.

En el ámbito de la enseñanza universitaria de la Contabilidad, existen diversos trabajos (Porter y Carr, 1999; Demski y Zimmerman, 2000; Albrecht y Sack, 2000; Arquero, 2000; Burnett, 2003) que señalan la conveniencia de introducir innovaciones pedagógicas apropiadas y cambios en los sistemas de evaluación que permitan a los estudiantes desarrollar competencias y habilidades profesionales propias de dicha área de conocimiento (Gandía y Montagud, 2011, p.678). No obstante, es también necesario desarrollar investigaciones empíricas que corroboren si el uso de nuevas metodologías docentes y nuevos sistemas de evaluación supone una mejora en los resultados académicos de los estudiantes.

En cuanto a los nuevos sistemas de evaluación, es primordial destacar, pese a ser obvio, la aceptación del sistema de evaluación continua como parte básica del nuevo sistema de créditos europeos. Este sistema es considerado como el planteamiento más útil y coherente para evaluar los objetivos de las asignaturas, tal y como se refleja en la publicación del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe, 2001) que se ha convertido en un punto de referencia indispensable para la convergencia europea en cuestiones relacionadas con la educación, proporcionando una base común para la descripción explícita de los objetivos, contenido y métodos. Al respecto, se considera que el paso de una evaluación puntual de carácter teórico a una de competencias requiere, para que sea efectiva y se eviten errores en la formación, la puesta en funcionamiento, y la mejora permanente, de un sistema de evaluación continua del alumno, que permita ir incluyendo en su formación y en su evaluación nuevos criterios, diferentes al examen tradicional de conocimientos (Calvo-Bernardino, *et al.*, 2010).

La evaluación continua es el resultado del perfeccionamiento de distintos procedimientos de evaluación. Además, para que dicho proceso sea exitoso se requiere además un cambio de la forma de trabajo tanto de profesores como de alumnos y por tanto un cambio en la metodología aplicable en la asignatura donde el alumno se convierta en parte activa de dicho proceso y el profesor deje de ser el protagonista de la enseñanza y pase a ser la persona que estructura el proceso de aprendizaje, el supervisor y director de trabajos (Barnet y Di Napoli, 2008).

La figura del docente pasa a ser *“un acompañante en el proceso de aprender, que ayuda al que estudia a alcanzar ciertas competencias*. Si bien el papel del profesor continúa siendo crítico, se desplaza cada vez más hacia el de un consejero, orientador y motivador que señala la importancia y lugar de las áreas del conocimiento, la comprensión y capacidad necesarias para aplicar ese conocimiento, que relaciona éste con los perfiles que deben lograrse y las necesidades que deben satisfacerse, con los intereses personales, las lagunas de conocimiento y las capacidades individuales, la selección crítica de materiales y fuentes y la organización de situaciones de aprendizaje” (González y Wagenaar, 2003, p.74). De ahí que la educación superior haya de crear *“ambientes de aprendizaje en los que cada estudiante pueda desarrollar tanto capacidades críticas como capacidades de participación en la creación de la cultura, dándole la oportunidad de innovar y participar en primera persona en el diseño del proceso educativo”*. (Martínez y Sauleda, 2005, p. 13).

En nuestra opinión, la evaluación continua surge de la consideración del proceso educativo como una evolución que se presenta a lo largo de todo el periodo formativo (Imbernón, 1998 y Colen *et al.*, 2006), mediante la aplicación de métodos que influyan de forma positiva en el aprendizaje del alumno. Dicha evaluación continua debe englobar aspectos tradicionalmente usados en la evaluación sumativa, formativa y predictiva o inicial. Así mismo, debe tener en cuenta las necesidades de formación del alumno, centradas en la importancia de trabajar con habilidades y destrezas para manejar, acceder, seleccionar y valorar el conocimiento en un mundo inundado de información. Ante la exigencia de desarrollar y aplicar distintas formas de inteligencia, trabajando en equipo, y con la habilidad necesaria para poder elegir y rediseñar sus carreras personales y profesionales, recolocándose en el mercado laboral

en varias etapas de su vida, resulta ineludible el situar los procesos de enseñanza-aprendizaje como un elemento clave en este engranaje (Imbernón, 1998, p.12).

En este contexto, una parte importante de la literatura en educación se centra en examinar si los métodos activos de aprendizaje superan o no el método tradicional, donde el alumno desempeña un papel pasivo en su propio aprendizaje (Michel et al., 2009). En un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno adquiere un rol activo, se consigue enfatizar el proceso de desarrollo del conocimiento y se abre un camino hacia el enriquecimiento del mismo (Ebert-May et al, 1997, p.607).

La investigación en educación contable no es ajena a este tipo de trabajos, existiendo diversas investigaciones que analizan los factores endógenos y exógenos que afectan al rendimiento de los estudiantes (véanse entre otros, Naser y Peel, 1998; Rankin, et al., 2003; Hartnett et al., 2004; Guney, 2009).

Así mismo, en el ámbito de la disciplina contable, sobre todo en relación con la Contabilidad Financiera existen algunos estudios relevantes, sobre cómo el rendimiento de los alumnos se puede ver afectado en función de la utilización de determinadas técnicas metodológicas. Todos ellos van dirigidos a la necesidad de evaluar habilidades y competencias más allá de los propios conocimientos adquiridos. Algunos de estos trabajos ponen de manifiesto la necesidad de que el análisis crítico del alumno quede reflejado de forma patente en las pruebas finales (Abeysekera, 2011); otros tratan sobre el efecto que las nuevas tecnologías (e-learning) tienen en las tasas de éxito de los estudiantes (Perera y Richardson, 2011); algunos otros incorporan la metodología del caso para fomentar un aprendizaje profundo, incorporando los factores afectivos e institucionales de los alumnos (Healy y McCutcheon, 2010).

En este sentido, y con el propósito de valorar cada uno de los pasos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Contabilidad de Costes, impartida en tercer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE), hemos orientado este trabajo al análisis de algunos de los aspectos más importantes y quizá más controvertidos de este proceso: la metodología docente y el sistema de evaluación utilizado.

El principal objetivo perseguido en el artículo que presentamos se centra en averiguar si existe alguna relación entre la metodología y el sistema de evaluación utilizado y los resultados obtenidos por los alumnos, diferenciando grupos en los que dicha metodología y sistemas de evaluación responden a filosofías diferentes.

Para alcanzar dicho objetivo, se trabaja, por un lado, con grupos que responden al sistema tradicional, en el que la metodología docente se centraba únicamente en la impartición de clases magistrales teórico-prácticas, y la evaluación consistía en la realización de un único examen final que suponía el 100% de la calificación del alumno. Por otro lado, se analizan los resultados obtenidos por los grupos de los dos últimos cursos académicos, en los que tanto la metodología docente como la evaluación responden al proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la evaluación continua (dicha metodología y evaluación quedan especificadas en la guía docente de la asignatura que será tratada a continuación).

A partir de lo expuesto se han analizado los procedimientos e instrumentos que el profesor planifica y especifica en la guía de la asignatura y que forman parte del plan

docente del Grado en Administración y Dirección de Empresas. Finalmente, se han incluido los aspectos más relevantes del sistema de evaluación continua, con la finalidad de que contribuyan a mejorar el proceso de evaluación.

Descripción de la población analizada

Para la elaboración de este trabajo, se ha partido de las calificaciones obtenidas por los alumnos de tercero de ADE durante los siguientes cursos académicos, en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Albaceteⁱ. La tabla 1 recoge la cobertura del estudio realizado.

Curso académico	Alumnos matriculados
Curso 2007-08	202
Curso 2008-09	154
Curso 2009-10	215
Curso 2010-11	184
TOTAL	755

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.1. Alumnos matriculados en Contabilidad de Costes

Las calificaciones de los dos primeros cursos académicos, 2007-2008 y 2008-2009, responden al sistema tradicional donde no se potenciaba la evaluación continua sino que el alumno realizaba un examen final para evaluar los conocimientos adquiridos. Las calificaciones obtenidas en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, responden a la metodología docente y sistema de evaluación que, en la actualidad, se utiliza en esta asignatura en la Facultad de Económicas y Empresariales de Albacete, contemplados en su guía docente. Dicha guía se expone a continuaciónⁱⁱ.

La guía docente de la asignatura “Contabilidad de Costes” en la Facultad de Económicas y Empresariales de Albacete.

Con objeto de reforzar la formación y el aprendizaje del alumno, los docentes propusimos y aplicamos instrumentos distintos que permitieran al alumno alcanzar las competencias y habilidades relacionadas con los objetivos especificados para Contabilidad de Costes. Dicha asignatura supone seis créditos ECTS de carácter obligatorio que implica la dedicación de 150 horas de trabajo, tanto presencial como no presencial, por parte del alumno. En el tercer curso de Grado creemos además crucial la adquisición de dichas habilidades transversales en las que, de forma mucho más liviana, se les ha iniciado en cursos anteriores.

La guía docente de esta asignatura recoge, después de incluir una serie de datos generales sobre profesoradoⁱⁱⁱ, horarios de impartición de la asignatura^{iv}, horarios de tutorías, etc., los requisitos previos que se requieren del alumno para poder realizar un seguimiento efectivo de la misma así como la relación de la asignatura con otras asignaturas del Plan de Estudios y su repercusión en la actividad profesional futura del egresado. Con respecto a los requisitos previos, no son considerados necesarios e imprescindibles para poder cursar esta asignatura por parte del alumno. No obstante, éste debe tener predisposición al trabajo diario para poder abordar correctamente la metodología de evaluación continua. En cuanto a la relación de esta asignatura con otras del Grado y su repercusión en el ámbito laboral, consideramos que la asignatura va a aportar al alumno una visión sobre la perspectiva interna de la empresa, mediante la utilización de todas las herramientas relacionadas con el estudio de los costes de la empresa y la aplicación de distintos modelos de cálculo. La información sobre costes resulta muy útil para la toma de decisiones vinculadas con las políticas de precios y productos y el diseño de procesos. Desde el punto de vista empresarial, el conocimiento del coste de los productos, la consideración de los elementos que conforman dicho coste y el desarrollo de métodos para estimar los consumos de factores resulta vital para el ejercicio de la gestión. Asimismo, la asignatura permite al alumno aproximarse a la realidad empresarial a través del estudio de diferentes modelos de cálculo de costes que se ajusten a las características de cada organización y de su proceso productivo.

Los objetivos y competencias relacionadas con ellos definidos se sintetizan en los siguientes puntos:

Objetivos:

- Conocer la normativa y los sistemas contables que conducen a la obtención, análisis e interpretación de información externa e interna a la empresa para la toma de decisiones de los distintos agentes interesados en ella, como accionistas, directivos, clientes, empleados o administración pública.
- Resolver problemas de forma creativa e innovadora.
- Buscar información, su análisis, interpretación, síntesis y transmisión.
- Asumir una responsabilidad social y ética en la toma de decisiones.
- Escuchar, negociar, persuadir y defender argumentos oralmente o por escrito.

Competencias Específicas de la asignatura:

- E1: Gestionar y administrar una empresa u organización, entendiendo su ubicación competitiva e institucional, e identificando sus debilidades y fortalezas.
- E3: Establecer la planificación y la organización de cualquier tarea en la empresa con el objetivo final de ayudar en la toma de decisiones empresariales.
- E4: Incorporar la capacidad de integración en cualquier área funcional de una empresa u organización, para desempeñar y ser capaz de liderar cualquier labor en ella encomendada.
- E5: Desarrollar la capacidad de a partir de registros de cualquier tipo de información sobre la situación y posible evolución de la empresa, transformarla y analizarla en oportunidades empresariales.

- E9: Capacidad para valorar económicamente los diferentes elementos patrimoniales de la empresa en distintos momentos del tiempo y con distintos niveles de riesgo.

Además de las competencias específicas que hacen referencia a los contenidos, las competencias genéricas se centran en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. Se trata de competencias procedimentales que garanticen la autonomía intelectual del alumno, etc. (Martínez et al., 2007, p. 2).

Competencias Genéricas:

- G3: Desarrollar la comunicación oral y escrita para elaborar informes, proyectos de investigación y proyectos empresariales, y ser capaz de defenderlos ante cualquier comisión o colectivo especializado o no) en más de un idioma, recogiendo evidencias pertinentes e interpretándolas de forma adecuada.
- G4: Utilizar de manera adecuada las TIC, aplicándolas al departamento empresarial correspondiente con programas específicos de dichos ámbitos empresariales.
- G5: Capacidad para trabajar en equipo, liderar, dirigir, planificar y supervisar equipos multidisciplinares y multiculturales, en el entorno nacional e internacional de la empresa y sus respectivos departamentos, de forma que se consigan sinergias beneficiosas para la entidad.

Contenidos:

El programa sintético de la asignatura se recoge en la siguiente tabla:

Tema 1.La contabilidad de la empresa interna y externa. Conceptos.

Tema 2.Métodos de cálculo y estadística de costes.

Tema 3. Medida de la producción y de los costes.

Tema 4.Costes directos: costes de los materiales, suministros y servicios y costes de personal.

Tema 5.Coste de la amortización en los activos fijos.

Tema 6.Contabilización por órdenes de fabricación.

Tema 7.Contabilidad por procesos.

Tema 8.Contabilidad por secciones. Conceptos.

Tema 9.Modelos de costes por actividades (ABC).

Tema 10.Direct costing. Full costing. Conceptos.

Tema 11.Directcosting. Desarrollos contables.

Tema 12.Costes estándar. Concepto y clases.

Tabla n.2.Programa sintético de la asignatura Contabilidad de Costes

Sistema de Evaluación y Metodología:

La evaluación debe estar en consonancia con los objetivos y las competencias globales especificados en los programas de las asignaturas (Camilloni, 1998; Delgado García et al., 2005 y Díaz, 2002). Por esta razón es importante distribuir concienzudamente las ponderaciones de cada actividad que forme parte de la

evaluación y que el alumno las conozca. Por ello, en la organización y planificación de la clase es básica la forma de evaluación pues afecta a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en palabras de Pérez-Paredes y Rubio (2005, p. 606-607)

La metodología empleada, así como su descripción y su relación con las competencias mencionadas anteriormente, la exponemos a continuación:

Actividades desarrolladas únicamente por el profesor:

- *Enseñanza presencial (Teoría):* Para el desarrollo de esta actividad formativa se recurre al método expositivo o lección magistral. En este sentido se desarrollarán clases teórico-prácticas de carácter presencial dirigidas a la clarificación de los principales conceptos y bases del programa anteriormente especificado, con el fin de que el alumno pueda llegar, junto con los medios materiales puestos a su disposición, a la consecución de los objetivos y competencias detalladas anteriormente. Dichas competencias relacionadas son la E1, E3, E4, E5 y E9. Esta actividad comprende un total de 25 horas de trabajo del alumno o el equivalente a un crédito ECTS, dentro del aula. Se considera como una actividad formativa no obligatoria y, en tanto en cuanto no puede replicarse el mismo escenario en la convocatoria extraordinaria para su repetición en un contexto similar al que se ha impartido a lo largo del curso, se considera una actividad no recuperable.
- *Enseñanza presencial (Práctica):* Esta actividad formativa se desarrolla a través de la resolución de ejercicios y problemas. Se desarrollarán clases prácticas de carácter presencial dirigidas a la clarificación de los principales conceptos a través de la realización de supuestos prácticos. Las competencias relacionadas con esta actividad son la G3, E1, E3, E4, E5, E9 y comprende un total de 22 horas de trabajo en el aula o el equivalente a 0,88 créditos ECTS. Igualmente se considera no obligatoria y no recuperable. La realización de estas prácticas también requiere la participación activa de los alumnos tanto en el aula como fuera de ella. Se pretende que formen parte de su material de trabajo y sirvan de base para la configuración de su portfolio (Celce Murcia et al., 2000; Brown, 2001; Colen et al., 2006 y Escobar, 2001).

Actividades a realizar por el alumno presencial y no presencial:

- *Prácticas individuales:* son pruebas de carácter habitual que replican situaciones y contenidos tratados anteriormente en el aula. En dichas pruebas el alumno contestará y resolverá una serie de preguntas, tanto prácticas como teóricas, sobre los contenidos desarrollados en la asignatura. Estas pruebas supondrán tres horas de trabajo dentro del aula, para el alumno o el equivalente a 0,12 créditos. Se consideran no obligatorias para la superación de la asignatura y sí son recuperables de cara a la convocatoria extraordinaria.
- *Trabajo en grupo:* con esta herramienta cambian los roles del profesor, que minimiza al máximo su papel de transmisor de conocimientos para convertirse en un guía para el alumno. Trabaja colaborativamente con el grupo de alumnos para construir conocimientos (Marqués, 2001, p. 103). El profesor presentará y contextualizará los temas a tratar, remarcará los aspectos más importantes o más

complejos, destacará sus aplicaciones y motivará a los estudiantes hacia su estudio, pasando a ser un mediador de los aprendizajes de los alumnos. Se intercalarán tutorías de carácter obligatorio con el fin de comprobar que los alumnos cumplen los mínimos establecidos en las fechas marcadas por dichas tutorías. Los elementos básicos para propiciar y fomentar el aprendizaje colaborativo se resumen en los siguientes puntos (Johnson et al., 1999):

- *Interdependencia positiva*: se refiere a las condiciones de funcionamiento interno del grupo. Debe existir confianza y entendimiento entre los miembros del grupo. Se consideran aspectos de interdependencia en aspectos relacionados con el establecimiento de metas, tareas, recursos, roles, etc.
- *Interacción directa entre compañeros*. Se apoyarán entre ellos y ello supondrá un mayor enriquecimiento para el grupo.
- *Responsabilidad individual*: Cada alumno es responsable de su aprendizaje así como del de sus propios compañeros.
- *Habilidades personales y de grupo*: capacidad de escucha, empatía, asertividad, participación, liderazgo, coordinación, seguimiento y evaluación del trabajo realizado.

Son muchas las ventajas atribuidas al aprendizaje cooperativo o colaborativo sin embargo existe el riesgo de que no se aproveche adecuadamente esta herramienta o pueda ser un fracaso cuando el profesor no sea hábil para transmitir la fuerza y la confianza necesaria a sus alumnos de que son capaces de aprender de forma autónoma y responsable (Lobato, 1998 y Lobato et al., 2009).

Para el desarrollo de dicho trabajo cooperativo se articulan unas tutorías de carácter obligatorio con el objetivo de verificar que los objetivos marcados de forma gradual se han cumplido. Potenciar que el aprendizaje esté centrado en el alumno implica un cambio en el papel del profesor y una adecuación de las metodologías docentes al aprendizaje presencial y no presencial en la que la tutoría juega un papel fundamental, así como una organización de la docencia en la que se presta especial atención al tiempo y al esfuerzo que el alumno emplea, de modo que se fomente el aprendizaje autónomo (Martínez, 2007, p. 41).

Para el desarrollo de este trabajo, cada grupo a partir de una fotografía de un producto o servicio, debe ser capaz de diseñar el proceso de fabricación o de prestación de dichos productos o servicios. Dicho trabajo es expuesto y defendido al final del semestre. Las competencias relacionadas son la E1, E3, E4, E5, E9, y el tiempo de trabajo en el aula corresponde a las dos tutorías obligatorias marcadas para verificar el seguimiento del mismo, así como a la exposición del mismo. Dicho tiempo asciende a cinco horas o el equivalente a 0,2 créditos ECTS. Se trata de una actividad no obligatoria para la superación de la asignatura y no recuperable.

- *Visitas a empresas*: asistencia a visitas organizadas a empresas en las que se mostrará *in situ* la organización y el desarrollo de los procesos de producción,

complementadas con la elaboración de memorias sobre dichas visitas. Durante dos cursos académicos fue posible organizar a los alumnos en grupos de veinte con el fin de que la visita fuese operativa. Normalmente nos hemos dirigido a sectores de peso en la economía de la Región Castellano-Manchega, como puede ser el sector cuchillero o el sector vitivinícola. A consecuencia de dichas recepciones por parte de los responsables técnicos y económicos de la empresa, tanto alumnos como profesores han enriquecido los conocimientos adquiridos durante el semestre y han sido especialmente útiles para el enfoque de sus trabajos en grupo. Las competencias relacionadas son G3, G4, G5, E1, E3, E4, E5, E9 y el tiempo que en el aula le supone al alumno dicha actividad se concreta en dos horas o el equivalente a 0,08 créditos ECTS. Dicho tiempo se dedica a la exposición del informe derivado de dichas visitas.

- *Conferencias y seminarios*: esta actividad ha sustituido a la anterior en el último curso académico dado que el número tan elevado de alumnos hizo imposible poder articular grupos no demasiado numerosos. Con dichas conferencias se pretende cubrir aspectos que pueden quedar al descubierto en los contenidos de la asignatura. Tanto en el curso pasado como en el actual, la intención es ofrecer a los alumnos una visión de esta asignatura desde un punto de vista diferente al de la empresa privada y se ha contactado con expertos del ámbito público para que, con su experiencia en el ámbito profesional, puedan ofrecer la perspectiva de la Contabilidad de Costes en dicho ámbito.
- *Pruebas parciales y finales*: éstas suponen, normalmente, el mayor peso dentro de la calificación global del alumno. Pueden tratarse de pruebas escritas de respuesta abierta, pruebas objetivas o tipo test. Las pruebas escritas de respuesta abierta son pruebas cronometradas, efectuadas bajo control, en la que el alumno construye su respuesta. Contribuyen a comprobar la capacidad de expresión, la organización de ideas, la capacidad de aplicación, el análisis y la creatividad del alumno. Normalmente, tras redactar las preguntas y, dada la difícil objetividad, en el momento de la corrección es importante tener claros los criterios y los diferentes niveles de realización. Dichas pruebas admiten varias modalidades: una pregunta de respuesta amplia, o bien varias preguntas de respuesta breve en torno a un mismo tema. Las pruebas tipo test se consideran pruebas objetivas formadas por preguntas de las llamadas de elección múltiple. Permiten evaluar una base amplia de conocimientos y diferenciar bien el nivel de adquisición de los mismos. Para su aplicación es necesario determinar qué se debe preguntar y cómo hacerlo. Las opciones de respuesta deben tener una longitud similar y una conexión con la pregunta. Además han de ser del mismo ámbito, no ser sinónimas y debe existir claridad en la respuesta correcta.

En cuanto al examen final, se lleva a cabo realizando alguna de las dos pruebas anteriores. Se considera útil para la evaluación y el aprendizaje de las competencias adquiridas a lo largo del curso, como los conocimientos básicos de la asignatura, capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica y capacidad de razonamiento. Suele tener un peso importante en el total de la calificación del alumno y ello a veces supone un inconveniente ya que se le da más prioridad a la acumulación de contenidos que al dominio de herramientas de aprendizaje (adquisición de competencias). Se centra sólo en el resultado de los aprendizajes, ignorando el

valor de los procesos formativos y las variables relacionales que modulan cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se considera interesante dar un menor porcentaje al examen final para que los alumnos comprendan que éste no es lo más importante en su aprendizaje y evaluación. Todavía existe cierta reserva del profesorado a reducir su importancia.

En la guía docente de la asignatura se realiza una prueba parcial en el mes de diciembre -que no elimina materia- y una prueba final en enero. Las competencias relacionadas con la realización de dichas pruebas son la G3, E1, E3, E4, E5, E9 y el tiempo presencial que al alumno le supone en el aula es de tres horas o el equivalente a 0,12 créditos ECTS. Ambas pruebas son de carácter obligatorio para la superación de la asignatura y son recuperables.

- *Actividad no presencial o trabajo autónomo del alumno:* en palabras de Rico y Rico (2004, p. 15): *“El aprendizaje autónomo, fundamento del acontecer discente, es una modalidad de aprendizaje en la que el alumno se responsabiliza de la organización de su trabajo, de la adquisición de conocimientos y los asimila a su propio ritmo”*. Comprende el tiempo que el alumno debe invertir para la preparación de las pruebas, tanto prácticas como teóricas, así como para la realización del trabajo en grupo y la preparación de los informes derivados de visitas a empresas y asistencia a conferencias y seminarios. Se trata del trabajo necesario para superar la asignatura realizado fuera del aula. Dicho tiempo se ha estimado en 90 horas o el equivalente a 3,6 créditos ECTS. Esta actividad tiene el carácter de no obligatoria y de no recuperable.

El sistema de evaluación aplicable a las actividades anteriores es el siguiente:

- *Prácticas individuales:* se realizarán tres pruebas de progreso a lo largo del semestre que supondrán el 10% de la calificación final.
- *Trabajo en grupo:* por la asistencia a las tutorías, entrega y exposición del trabajo realizado se podrá alcanzar hasta el 15% de la calificación final.
- *Visitas a empresas o asistencia a conferencias y seminarios:* la evaluación de dichas actividades puede suponer hasta un 5% de la calificación final.
- *Pruebas parcial y final:* supondrán hasta un 70% de la calificación final; la primera prueba abarcará hasta el tema 9 y supondrá una ponderación de 5 puntos sobre 12,5 en el cómputo de la nota relativa a la prueba de evaluación final. El examen final comprenderá todo el temario y supondrá una ponderación de 7,5 puntos sobre 12,5 en el cómputo de la nota relativa a pruebas de evaluación.

Las calificaciones obtenidas del trabajo en grupo, prácticas individuales y visitas a empresas, sólo serán tenidas en cuenta en la nota final si el alumno obtiene un mínimo de un tres en la nota media ponderada de las pruebas parciales y finales. Tanto en la prueba parcial como en la final se realizará un examen teórico tipo test y otro práctico, y será necesario alcanzar un mínimo de tres puntos en cada parte. En la convocatoria extraordinaria se podrá recuperar un 80% de la calificación global. El alumno conservará para dicha convocatoria la calificación obtenida en las visitas a empresas y en el trabajo en grupo, siempre y cuando obtenga un mínimo de 3 en el examen extraordinario.

Por último, la guía docente incluye la relación de referencias bibliográficas y recursos, obligatorios y complementarios, para el seguimiento y preparación de la asignatura.

Análisis de los resultados obtenidos.

Tal y como hemos señalado, el objetivo principal de nuestra investigación es averiguar si existen relaciones entre los resultados obtenidos por los alumnos y la metodología y sistema de evaluación expuestos anteriormente. Para ello, en primer lugar, y a través de un análisis descriptivo, se muestra la evolución de las calificaciones alcanzadas por los alumnos medidas a través de la nota numérica cuando la metodología docente se resumía en la clase magistral por parte del docente y en la realización de prácticas en clase por parte tanto del alumno como del profesor, consistiendo el sistema de evaluación en la realización de un examen final que suponía el 100% de la calificación, a lo cual nos hemos referido como sistema tradicional-. De forma paralela, se ha mostrado la evolución de los resultados obtenidos por los alumnos que cursaron las actividades y sistema de evaluación explicados anteriormente en la actual guía docente de la asignatura, y a la que nos hemos referido como sistema de evaluación continua.

Posteriormente, se procedió a efectuar un análisis con tablas de contingencia dirigido a comprobar la posible existencia de relaciones entre las variables estudiadas (resultados obtenidos por el alumnado, medido a través de calificaciones literales, *versus* metodología y sistema de evaluación utilizado). Para ello, se utilizó la prueba Chi-cuadrado de Pearson aplicada a tablas de contingencia, la cual permite contrastar la hipótesis nula de independencia entre las variables contempladas.

En cuanto a las variables seleccionadas, cabe señalar que los resultados del aprendizaje pueden medirse a través de los logros académicos, de la mejora de los hábitos de aprendizaje o de las competencias y destrezas adquiridas (Lei, 2010). En este trabajo los resultados del aprendizaje de los estudiantes van a ser medidos a través de los logros académicos, concretamente a través de las notas finales obtenidas (Broad et al., 2000; Dowling et al., 2003; Drennan y Rohde, 2002; Farley y Ramsey, 1988; Freeman y Capper, 1999). Esta variable se selecciona dado que, para superar la asignatura, se requiere demostrar unos conocimientos académicos concretos evaluados mediante el examen, y por la consideración de que el esfuerzo en el desarrollo de estas actividades y metodologías encuentra su justificación en la mejora en los logros de los estudiantes (López et al., 2011).

Análisis descriptivo del Sistema Evaluación Tradicional (Cursos 2007-2008 y 2008-2009).

Con el fin de conocer el comportamiento de los resultados obtenidos por los alumnos en el sistema de evaluación tradicional se realizó un análisis descriptivo, obteniendo los siguientes estadísticos:

Convocatoria Ordinaria

En relación con la *convocatoria ordinaria* (ver tabla nº 3), el curso 2007-2008 tiene una media superior, 5,63, respecto al curso 2008-2009 cuya media asciende a una puntuación de 3,51. En cuanto al número de alumnos presentados, en convocatoria ordinaria en el curso 2007-2008 es de 105, mientras que en el curso siguiente desciende a 82 alumnos matriculados. La mayor calificación obtenida por el alumnado en 2007-2008 ha sido de un 8,5, en contraposición con la máxima obtenida en 2008-2009 que asciende a 7,3. La mínima calificación, en ambos cursos académicos asciende a 0,80 puntos. Además, en el curso 2008-2009 el coeficiente de variación (44,74%) es superior al del curso anterior (32,57%) y, por tanto, donde mayor dispersión de los datos tiene lugar.

CURSO	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Cof.Variación %
CURSO 2007-2008	105	0,80	8,50	5,6352	1,83518	32,57%
CURSO 2008-2009	82	0,80	7,30	3,5134	1,57204	44,74%

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.3. Estadísticos descriptivos en convocatoria ordinaria (alumnos presentados)

Convocatoria Extraordinaria

En la convocatoria *extraordinaria* (ver tabla nº 4), el curso 2007-2008 tiene una media superior, 5,0, respecto al curso 2008-2009, cuya media se sitúa en 4,5. En cuanto al número de alumnos presentados, en la convocatoria ordinaria del curso 2007-2008, alcanza los 43, mientras que en el curso siguiente se eleva a 71 alumnos. La nota más alta obtenida por el alumnado en 2007-2008 ha sido de un 8,5, algo menor que la máxima obtenida en 2008-2009, que asciende a 8,8. Por su parte, la mínima calificación obtenida en el curso académico 2007-2008 es de 0,20 puntos, elevándose a 1,70 puntos en el curso 2008-2009. Sin embargo, en convocatoria extraordinaria, el coeficiente de variación (43,20%) es superior en el curso 2007-2008 que en el 2008-2009, por lo que se presenta una mayor dispersión de los datos en el primero.

CURSO	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Cof.Variación %
CURSO 2007-2008	43	0,20	8,50	5,0023	2,16096	43,20%
CURSO 2008-2009	71	1,70	8,80	4,5070	1,53868	34,14%

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.4. Estadísticos descriptivos en convocatoria extraordinaria (alumnos presentados)

Análisis descriptivo del Sistema Evaluación Continua (Cursos 2009-2010 y 2010-2011).

Con el fin de conocer el comportamiento de los resultados obtenidos por los alumnos en el sistema de evaluación continua se realizó un análisis descriptivo, obteniendo los siguientes estadísticos:

Convocatoria Ordinaria

En cuanto al sistema de evaluación continua, la tabla nº 5 hace alusión a la convocatoria ordinaria en los dos cursos considerados. Puede observarse como en 2009-2010 la media es ligeramente superior y alcanza el 5,38, en relación al curso 2010-2011, cuya media se sitúa en 4,97. En lo que se refiere al número de alumnos presentados, en esta convocatoria alcanza los 190 para el curso 2009-2010, descendiendo al año siguiente hasta los 162 alumnos. La calificación máxima otorgada en el primero de los períodos es de 9,9, reduciéndose al 8,6 para el curso 2010-2011. Es en el primer año del sistema de evaluación continua, curso 2009-2010, donde se presenta un coeficiente de variación (42,89%) superior al del curso 2010-2011 (35,59%), presentándose una mayor dispersión de los datos en el primer año de implantación del sistema de evaluación continua.

CURSO	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Cof.Variación %
CURSO 2009-2010	190	0,10	9,90	5,3584	2,29808	42,89%
CURSO 2010-2011	162	0,00	8,60	4,9735	1,77021	35,59%

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.5. Estadísticos descriptivos en convocatoria ordinaria (alumnos presentados)

Convocatoria Extraordinaria

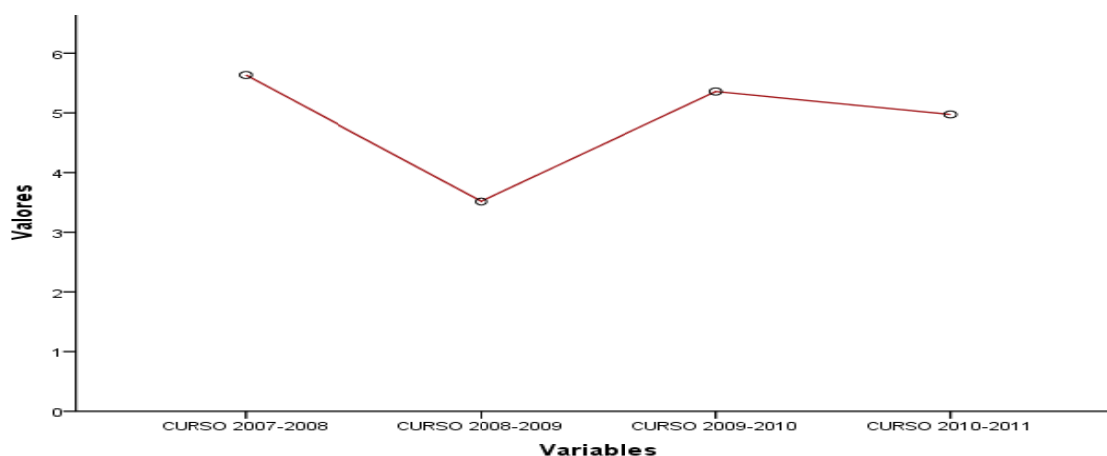
La tabla nº 6 muestra, en referencia al sistema de evaluación continua, los resultados relativos a la convocatoria extraordinaria en los dos cursos considerados. Se aprecia como en 2009-2010 la media es superior y se eleva a 4,35, mientras que la perteneciente al curso 2010-2011 se sitúa en 4,05. En cuanto al número de alumnos presentados, en esta convocatoria asciende a 43 en el curso 2009-2010, siendo de 23 alumnos en el curso siguiente. La puntuación máxima obtenida en el primero de los períodos es de 7,5, reduciéndose al 6,7 para el curso 2010-2011. Por su parte, la mínima calificación es de 1,30 puntos para el curso 2009-2010 y de 2,0 puntos para el curso 2010-2011. Sin embargo, en convocatoria extraordinaria, el coeficiente de variación (34,59%) es superior en el curso 2010-2011 que en el 2009-2010, por lo que se presenta una mayor dispersión de los datos en el curso 2010-2011.

CURSO	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Cof.Variación %
CURSO 2009-2010	43	1,30	7,50	4,3558	1,32239	30,36%
CURSO 2010-2011	23	2,00	6,70	4,0565	1,40319	34,59%

Fuente: Elaboración propia

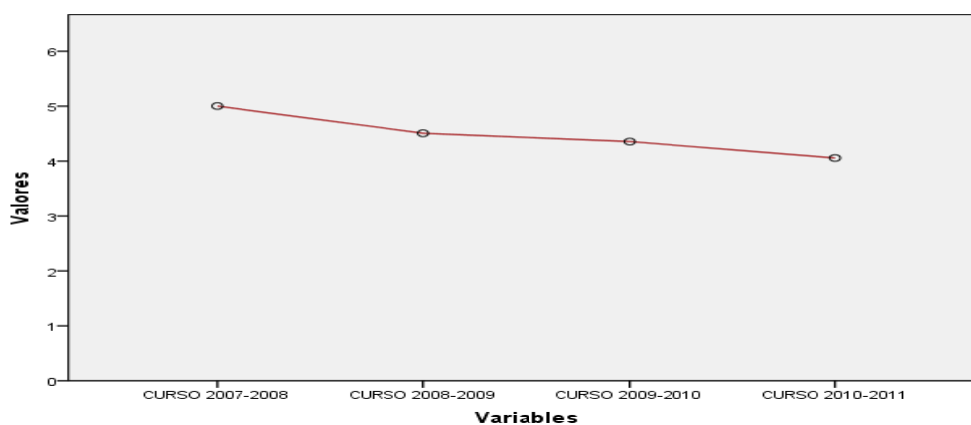
Tabla n.6. Estadísticos descriptivos en convocatoria extraordinaria (alumnos presentados)

A modo de síntesis, en los siguientes gráficos (nº 1 y 2) puede observarse la tendencia en los resultados medios en los cuatro cursos analizados, tanto para la convocatoria ordinaria como para la extraordinaria. En el primer caso, la convocatoria ordinaria, se aprecia una subida de la nota media en el primer año de implantación de la metodología ECTS con respecto al anterior curso académico, la cual se reduce ligeramente en el curso siguiente. Para la convocatoria extraordinaria, puede observarse una reducción general de la nota media en los dos últimos períodos, lo cual puede estar relacionado con la imposibilidad de recuperar el 20% de la calificación en el sistema de evaluación continua.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico n.1. Calificación media obtenida en convocatoria ordinaria por curso académico



Fuente: Elaboración propia

Gráfico n.2. Calificación media obtenida en convocatoria extraordinaria por curso académico

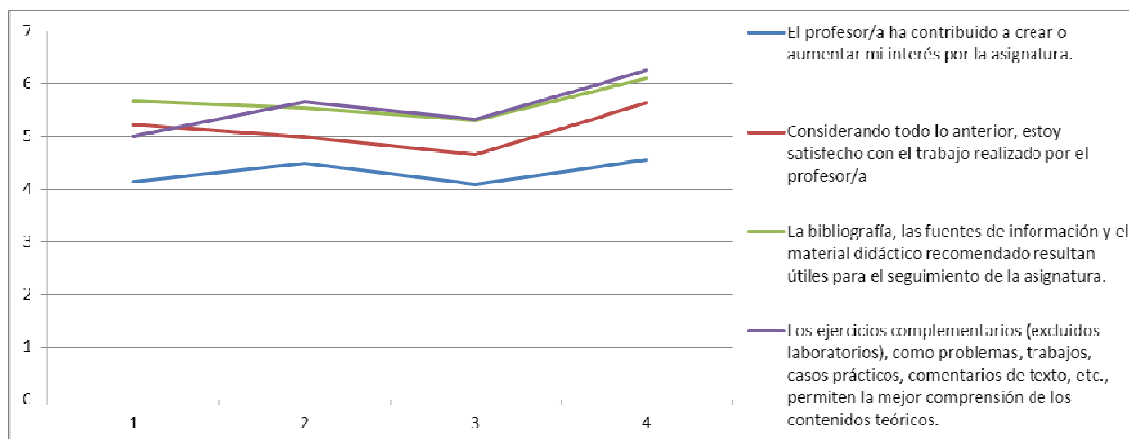
Tablas de contingencia y Chi-cuadrado: relación existente entre la metodología empleada y la calificación obtenida.

Convocatoria Ordinaria

Para la realización de este análisis contamos con un total de 755 observaciones en la convocatoria ordinaria, dado que para la misma hay 356 alumnos matriculados bajo el sistema tradicional y 399 alumnos en el sistema ECTS.

En la tabla nº 7 se recoge una comparativa de los resultados obtenidos por el alumnado en CONVOCATORIA ORDINARIA aplicando tanto la metodología tradicional como la ECTS. De dicha tabla debemos destacar que, en relación con el porcentaje de:

- NO PRESENTADOS, un 78,2% de los alumnos que no participaron en el sistema de evaluación corresponden a una metodología tradicional, frente al 21,8% de la metodología continua. Estos resultados evidencian el importante incremento que se produce en la tasa de presentación de los estudiantes con el sistema de evaluación continua, lo cual podría ser indicativo de que la motivación de los estudiantes ante su aprendizaje hubiera aumentado. En este sentido, puede resultar interesante tener en cuenta los resultados de las encuestas de satisfacción en relación con la asignatura, realizadas sobre la población de alumnos considerada. Como puede observarse en el siguiente gráfico (nº 3), la valoración del profesorado y de los instrumentos docentes, de cara a elevar la motivación del estudiante, crecen en términos globales a lo largo del período considerado:



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3 Encuesta de satisfacción del alumnado en relación con la asignatura

- SUSPENSOS, son más los alumnos que no aprueban por el sistema de evaluación continua (117 alumnos), que los alumnos que no aprueban en el sistema tradicional (82 alumnos), lo que representa un 58,8% y 41,2%, respectivamente.
- APROBADOS, prácticamente se duplica el número de alumnos que aprueban en el sistema de evaluación continua (165 alumnos) respecto al tradicional (77 alumnos), lo cual supone un 68,2% y 31,8%, respectivamente.

- NOTABLES, de la misma manera que en el caso de los aprobados, prácticamente es el doble el porcentaje de alumnos que obtienen una calificación de notable en evaluación continua que por el sistema tradicional, un 68,2% y 31,8% respectivamente.
- SOBRESALIENTES, el 100% de los sobresalientes obtenidos se obtienen exclusivamente en el sistema de evaluación continua.
- MATRICULAS DE HONOR, también el 100% de las calificaciones máximas se obtienen exclusivamente en el sistema de evaluación continua.

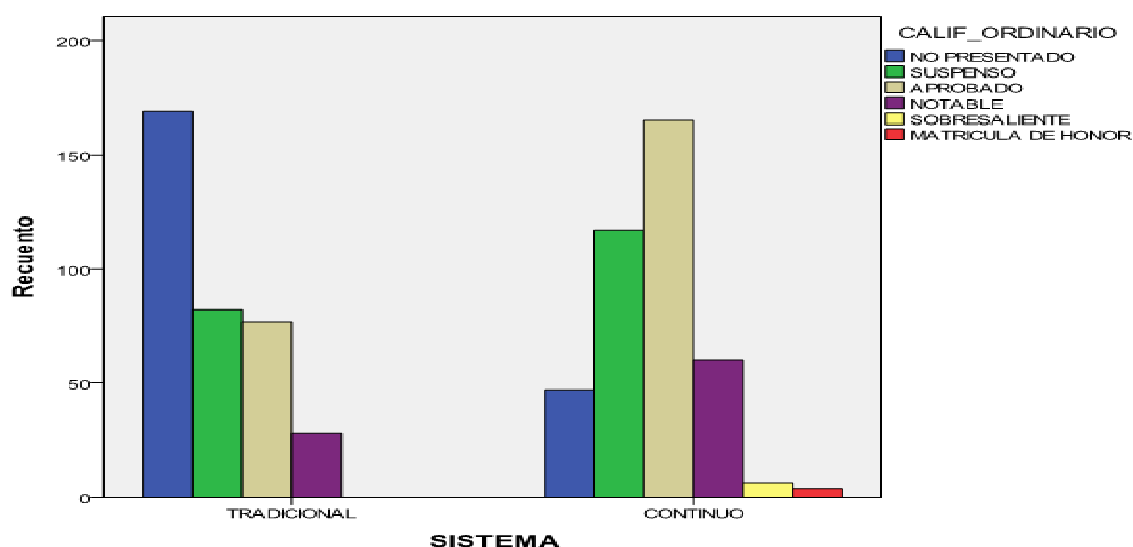
A nivel individual, cabe destacar que, para la metodología tradicional, el 47,5% de los alumnos no se presentaron al examen, un 23% suspendió, un 21,6% aprobó y un 7,9% obtuvo una calificación de notable; es decir, superó la asignatura un 29,5%, lo que equivale a 105 alumnos. En el sistema ECTS, por su parte, los alumnos que no se presentaron a ninguna actividad evaluadora ascienden a un 11,8%, los suspensos fueron del 29,3%, los aprobados sumaron el 41,4%, un 15% obtuvieron notable, un 1,5% sobresaliente y un 1% alcanzó la matrícula de honor; es decir, superó la asignatura un 59%, es decir, 235 alumnos.

	CALIFICACIONES OBTENIDAS EN CONVOCATORIA ORDINARIA						Total
	No presentado	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Matricula de honor	
Alumnos	169	82	77	28	0	0	356
% dentro del Sist. de Evaluación	47,5%	23,0%	21,6%	7,9%	,0%	,0%	100,0%
% dentro de las calificaciones obtenidas en conv. ordinaria	78,2%	41,2%	31,8%	31,8%	,0%	,0%	47,2%
% del total de cursos	22,4%	10,9%	10,2%	3,7%	,0%	,0%	47,2%
Alumnos	47	117	165	60	6	4	399
% dentro del Sist. de Evaluación	11,8%	29,3%	41,4%	15,0%	1,5%	1,0%	100,0%
% dentro de las calificaciones obtenidas en conv. ordinaria	21,8%	58,8%	68,2%	68,2%	100,0%	100,0%	52,8%
% del total de cursos	6,2%	15,5%	21,9%	7,9%	,8%	,5%	52,8%
Alumnos	216	199	242	88	6	4	755
% dentro del Sist. de Evaluación	28,6%	26,4%	32,1%	11,7%	,8%	,5%	100,0%
% dentro de las calificaciones obtenidas en conv. ordinaria	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	CALIFICACIONES OBTENIDAS EN CONVOCATORIA ORDINARIA						Total
	No presentado	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Matricula de honor	
Alumnos	169	82	77	28	0	0	356
% dentro del Sist. de Evaluación	47,5%	23,0%	21,6%	7,9%	,0%	,0%	100,0%
% dentro de las calificaciones obtenidas en conv. ordinaria	78,2%	41,2%	31,8%	31,8%	,0%	,0%	47,2%
% del total de cursos	22,4%	10,9%	10,2%	3,7%	,0%	,0%	47,2%
Alumnos	47	117	165	60	6	4	399
% dentro del Sist. de Evaluación	11,8%	29,3%	41,4%	15,0%	1,5%	1,0%	100,0%
% dentro de las calificaciones obtenidas en conv. ordinaria	21,8%	58,8%	68,2%	68,2%	100,0%	100,0%	52,8%
% del total de cursos	6,2%	15,5%	21,9%	7,9%	,8%	,5%	52,8%
Alumnos	216	199	242	88	6	4	755
% dentro del Sist. de Evaluación	28,6%	26,4%	32,1%	11,7%	,8%	,5%	100,0%
% dentro de las calificaciones obtenidas en conv. ordinaria	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% del total de cursos	28,6%	26,4%	32,1%	11,7%	,8%	,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.7.Tabla de contingencia Sistema de evaluación. Calificaciones obtenidas en convocatoria ordinaria



Fuente: Elaboración propia

Gráfico n.4.Gráfico de calificaciones Ordinario considerando los NP

A partir del gráfico nº 4, observamos que existe una relación de dependencia significativa entre los resultados obtenidos por el alumnado en convocatoria ordinaria y la metodología empleada. Además, la aplicación del test Chi-cuadrado corrobora nuestra afirmación al obtener un p-valor de 0 (ver tabla nº 8), lo cual significa que las diferencias entre las dos metodologías fueron estadísticamente significativas para un nivel de significación del 95%. Es decir, existe una relación de dependencia significativa entre la calificación obtenida en convocatoria ordinaria y la metodología utilizada.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	50,428 ^a	3	,000
Razón de verosimilitudes	54,491	3	,000
Asociación lineal por lineal	11,323	1	,001
N de casos válidos	356		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,11.

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.8.Pruebas de Chi-cuadrado

Convocatoria Extraordinaria

Para la realización de este análisis contamos con un total de 415 observaciones en la convocatoria extraordinaria, dado que para la misma hay 251 alumnos matriculados bajo el sistema tradicional y 164 alumnos en el sistema ECTS.

En la tabla nº 9 se ofrece una comparativa de los resultados obtenidos por el alumnado en convocatoria extraordinaria aplicando las metodologías tradicional y ECTS. De la interpretación de dicha tabla, cabe resaltar que, en relación con el porcentaje de:

- NO PRESENTADOS, un 58,3% de los mismos se corresponde con la metodología tradicional, frente al 41,7% para la metodología continua. Nuevamente, la tasa de alumnos presentados al sistema de evaluación continua de la asignatura con respecto al sistema tradicional ha crecido, lo cual es indicativo de una mayor motivación de los estudiantes ante su aprendizaje.
- SUSPENSOS, son menos los alumnos que no aprueban por el sistema de evaluación continua (36 alumnos), que los alumnos que no aprueban en el sistema tradicional (57 alumnos), lo que representa un 38,7% y 61,3%, respectivamente.
- APROBADOS, el número de alumnos que aprueban en el sistema de evaluación continua (29 alumnos) es menor que en el tradicional (41 alumnos), lo cual supone un 41,4% y 58,6%, respectivamente.
- NOTABLES, en el sistema de evaluación continua sólo un 5,9% (1 alumnos) obtiene esta calificación, frente al sistema tradicional, donde el porcentaje se sitúa en el 94,1% restante, correspondiente a 16 alumnos.
- SOBRESALIENTES, ningún alumno obtuvo sobresaliente en convocatoria extraordinaria en ambas modalidades.
- MATRICULAS DE HONOR, ningún alumno consiguió matrícula de honor en convocatoria extraordinaria bajo las dos modalidades.

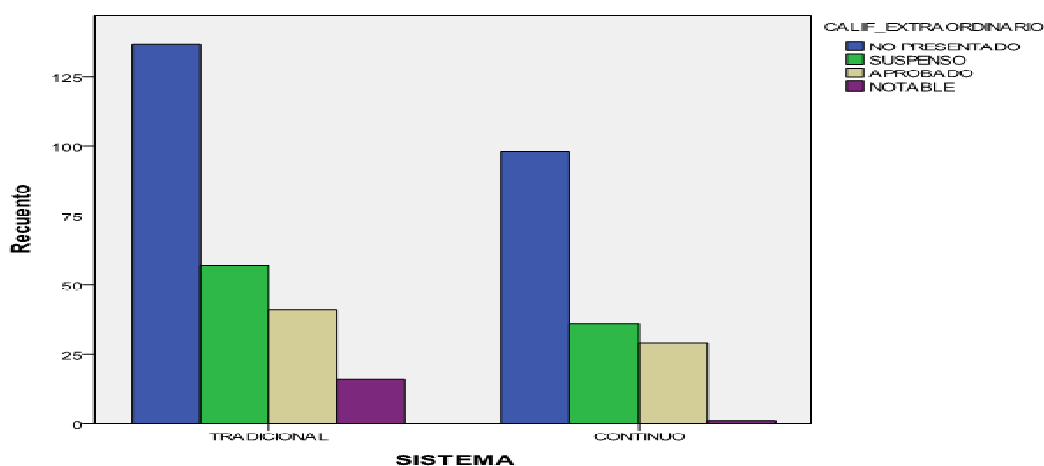
De manera individual, en convocatoria extraordinaria debemos destacar que, para la metodología tradicional, el 54,6% de los alumnos no se han presentado, un 22,7% ha suspendido, un 16,3% aprueba y un 6,4% obtiene una calificación de notable; es decir, superan la asignatura un 22,7%, lo que equivale a 57 alumnos. En el sistema ECTS, por su parte, los alumnos que no se han presentado ascienden a un 59,8%, los suspensos son del 22,0%, los aprobados ascienden a 17,7% y un 0,6% corresponde a los que obtienen notable; es decir, supera la asignatura un 18,3%, es decir, 30 alumnos.

		CALIFICACIONES OBTENIDAS EN CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA				
		No presentado	Suspense	Aprobado	Notable	Total
Sistema de Evaluación Tradicional 2007-2009	Alumnos	137	57	41	16	251
	% dentro del Sist. de Evaluación	54,6%	22,7%	16,3%	6,4%	100,0%
	% dentro de las calificaciones obtenidas en conv. extraordinaria	58,3%	61,3%	58,6%	94,1%	60,5%
	% del total de cursos	33,0%	13,7%	9,9%	3,9%	60,5%
Sistema de Evaluación Continuo 2009-2011	Alumnos	98	36	29	1	164
	% dentro del Sist. de Evaluación	59,8%	22,0%	17,7%	,6%	100,0%
	% dentro de las calificaciones obtenidas en conv. extraordinaria	41,7%	38,7%	41,4%	5,9%	39,5%
	% del total de cursos	23,6%	8,7%	7,0%	,2%	39,5%

Total Cursos 2007-2011	Alumnos	235	93	70	17	415
	% dentro del Sist. de Evaluación	56,6%	22,4%	16,9%	4,1%	100,0%
	% dentro de las calificaciones obtenidas en conv. extraordinaria	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total de cursos	56,6%	22,4%	16,9%	4,1%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9Tabla de contingencia SISTEMA DE EVALUACIÓN *CALIFICACIONES OBTENIDAS EN CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA



Fuente: Elaboración propia

Gráfico n.5.Gráfico de calificaciones Extraordinario considerando los NP

A partir del gráfico nº 5, observamos que existe una relación de dependencia significativa entre los resultados obtenidos por el alumnado en convocatoria extraordinaria y la metodología empleada. Además, la aplicación del test Chi-cuadrado confirma nuestra afirmación, al obtener un p-valor de 0,034 (ver tabla nº 10), lo que significa que las diferencias entre las dos metodologías fueron estadísticamente significativas para un nivel de significación del 95%. Es decir, existe una relación de dependencia significativa entre la calificación obtenida en convocatoria extraordinaria y la metodología utilizada.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,648 ^a	3	,034
Razón de verosimilitudes	10,939	3	,012
Asociación lineal por lineal	2,920	1	,088
N de casos válidos	415		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,72.

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.10. Pruebas de Chi-cuadrado

Finalmente, cabe señalar que los resultados obtenidos en este trabajo están totalmente en línea con los alcanzados en diversos estudios empíricos, tales como los realizados por Mateos y Marín (2009), Carrasco et al. (2010), Pons y Mauleón (2010), Bernabé et al. (2011), López et al. (2011) y Zafra et al. (2011), donde se pone de manifiesto la eficacia del empleo de metodologías activas en las asignaturas de Contabilidad. Así por ejemplo, Carrasco et al. (2010) evidencian la efectividad de las metodologías de participación activas (aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en actividades) en la mejora de los rendimientos de los alumnos en las asignaturas de Contabilidad Financiera III y Análisis Contable. Idénticos resultados son obtenidos en el trabajo realizado por Zafra et al. (2011), para el caso de la asignatura Análisis Contable, donde se evidencia la existencia de una relación significativa entre el rendimiento académico de los estudiantes y el aprendizaje por proyectos. Igualmente, los resultados obtenidos en el trabajo de Mateos y Marín (2009) muestran una notable correlación entre los resultados académicos obtenidos por los alumnos en las asignaturas de Contabilidad y su participación en metodologías activas de aprendizaje basada en problemas mediante el uso intensivo de las TIC. En esta misma línea, López et al. (2011) muestran que la realización de actividades en la web por parte de los estudiantes de la asignatura Contabilidad General incide positivamente en los resultados alcanzados por los mismos. Por su parte, en el trabajo de Bernabé et al. (2010) se obtiene que la introducción de nuevos instrumentos de evaluación redundan en una mejora de los resultados obtenidos por los alumnos en la asignatura Contabilidad Financiera.

Conclusiones

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio sustancial en las prácticas en el modelo universitario español. Más allá de las modificaciones de los planes de estudio, se han introducido, de forma estructurada, importantes cambios en la metodología docente. Dicha metodología se fundamenta básicamente en cómo conseguir una participación más activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje, lo que, necesariamente, también ha condicionado los propios criterios de evaluación. Estos criterios se han centrado en una evaluación competencial, de acuerdo con las propias competencias que, para cada una de las

titulaciones, se han fijado en las memorias enviadas al VERIFICA para obtener la verificación y, por tanto, la aprobación por parte de la ANECA de dichos títulos.

La evaluación competencial requiere, para que sea efectiva y se eviten errores en la formación, la puesta en funcionamiento y la mejora permanente, de un sistema de evaluación continua del alumno, que permita ir incluyendo en su formación y en su evaluación nuevos criterios, diferentes al examen tradicional de conocimientos.

En el ámbito de la disciplina de los estudios basado en la economía, es necesario plantearse, en la planificación de las asignaturas, cómo el rendimiento de los alumnos se puede ver afectado en función de la utilización de determinadas técnicas metodológicas.

Con el fin de poner de manifiesto esta relación entre metodología y rendimiento de los alumnos, en este trabajo se ha analizado la relación existente entre estas dos variables en la asignatura Contabilidades de Costes, la cual es impartida en el tercer curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas. Para ello hemos comparado dos períodos bianuales en los que se aplicaron distintos sistemas, que denominamos tradicional (cursos 2007-2008 y 2008-2009) y de evaluación continua o ECTS (cursos 2009-2010 y 2010-2011), distinguiendo las convocatorias ordinaria y extraordinaria.

En nuestro caso de estudio, si hacemos referencia a la convocatoria ordinaria, se aprecia una subida de la nota media en el primer año de implantación de la metodología ECTS con respecto al anterior curso académico, en el que se implantaba una metodología tradicional (fundamentada en la clase magistral y con una calificación de alumnos basada en un 100% en el examen final), la cual se reduce ligeramente en el curso siguiente. Para la convocatoria extraordinaria, puede observarse una reducción general de la nota media en los dos últimos períodos, lo cual puede estar relacionado con la imposibilidad de recuperar el 20% de la calificación en el sistema de evaluación continua, lo que penaliza, en cierta medida las calificaciones de los alumnos que no han trabajado de forma continua a lo largo del curso.

Los resultados alcanzados también ponen de relieve el importante incremento que se produce en la tasa de presentación de los estudiantes con el sistema de evaluación continua, lo cual podría ser indicativo de que la motivación de los estudiantes ante su aprendizaje aumenta cuando se sienten más activos en su proceso de aprendizaje.

En relación al éxito alcanzado por los alumnos, existe una relación de dependencia significativa entre los resultados obtenidos, tanto en convocatoria ordinaria como extraordinaria y la metodología empleada. Con la metodología ECTS se obtiene, más allá del incremento en el número de alumnos presentados, mejores calificaciones, más número de aprobados y con mejores notas. Las diferencias entre las dos metodologías fueron estadísticamente significativas para un nivel de significación del 95%. Es decir, existe una relación de dependencia significativa entre la calificación obtenida en convocatoria ordinaria y la metodología utilizada.

Estos resultados obtenidos en este trabajo están totalmente en línea con los alcanzados en diversos estudios empíricos, tales como los realizados por Mateos y

Marín (2009), Carrasco et al. (2010), Pons y Mauleón (2010), Bernabé et al. (2011), López et al. (2011) y Zafra et al. (2011), donde se pone de manifiesto la eficacia del empleo de metodologías activas en las asignaturas de Contabilidad.

Cita del artículo:

Tejada Ponce, A., Pérez Morote, R., Ramírez Córcoles, Y., TejedoRomero,F., Pontones Rosa,C. (2012). Análisis de la tasa de éxito en la asignatura de Contabilidad de Costes. Revista de Docencia Universitaria. **REDU**. Vol.10 (3) Octubre-Diciembre. Pp.347-377 Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Bibliografía

- Abeysekera, I.(2011): "Further Evidence of Critical Thinking and Final Examination Performance in Advanced Financial Accounting, Accounting Education: an international journal, Vol. 20, No. 1, pp.1-1.
- Albrecht, E.S. y Sack, R.J. (2000): *Accounting education: Charting the course through a perilous future*. American Accounting Association, Education Series 16, Florida.
- Arquero, J.L. (2000): "Capacidades no técnicas en el perfil profesional en Contabilidad: las opiniones de docentes y profesionales", *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 29(103), pp. 149-172.
- Barnet, R., Di Napoli, R. (2008): *Changing identities in Higher Education, Voicing Perspective*. Routledge.
- Bernabé Pérez, M. M.; Sánchez Ballesta, J. P. y Vida Hernández-Mora, J. A. (2011): "Nuevos criterios de valoración en las asignaturas de Contabilidad Financiera ¿Mejora de los resultados y de los conocimientos?". VIII Jornada de Docencia en Contabilidad, Palma de Mallorca, 17 Junio.
- Broad, M.; McDonald, A. y Matthews, M. (2000): "Acceptability of accounting learning and teaching through the world wide web", *Discussion Papers in Accounting and Management Science*, Number 00-159, University of Southampton, Reino Unido.
- Brown, H. D. (2001): *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, N.Y. Longman.
- Burnett, S. (2003): "The future of accounting education: a regional perspective", *Journal of Education for Business*, 78(3), pp. 129-134.
- Calvo-Bernardino, A.; Mingorance-Arnáiz, A. (2010): "Evaluación continua de conocimientos vs de competencias: Resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes", *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), pp. 361-383.
- Camilloni, A. (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires.

- Carrasco Gallego, A.; Donoso Anes, J. A.; Duarte Atoche, T.; Hernández Borreguero, J.J.; López Gavira, R. y Núñez García, C. (2010): "La utilización de metodologías activas de aprendizaje en la enseñanza de la contabilidad". XIV Encuentro de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad, A Coruña, 2-4 Junio.
- Celce Murcia, M. y Olshtain, E. (2000): *Discourse and Context in Language Teaching – A Guide for language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cid, A.; Zabalza, M.A. y Doval, M.I. (2012): "La docencia universitaria: un modelo para su análisis", *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), pp. 87-104.
- Colen, M. T., Giné, N. y Imbernon F. (2006): *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (ver <http://www.coe.int>).
- Delgado García, A. M. (coor.) (2005): *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis. Número de referencia EA2005-0054. Dirección General de Universidades.
- Demski, J.S. y Zimmerman, J.L. (2000): "On research vs teaching": a long perspective", *Accounting Horizons*, 14(3), pp. 343-352.
- Díaz, F. (2002): *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca.
- Dowling, C.; Godfrey, J.M. y Gyle, N. (2003): "Do hybrid flexible delivery teaching methods improve accounting students' learning outcomes?", *Accounting Education*, 12(4), pp. 373-391.
- Drennan, L. G. y Rohde, F. H. (2002): "Determinants of performance in advanced undergraduate management accounting: an empirical investigation", *Accounting and Finance*, 42, pp. 27-40.
- Ebert-May, D.; Brewer, C.; Allred, S.(1997): "Innovation in large lectures. Teaching for active learning", *Bioscience*, 47, pp. 601-607.
- Escobar, C. (2001): "La evaluación", en Nussbaum, L. y Bernaus, M. (eds.) *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis, 325-358. PORTA LINGUARUM Nº 9, enero 2008.
- Farley, A. A. y Ramsey, F. L. (1988): "Student performance in first year tertiary accounting courses and its relationship to secondary accounting education", *Accounting and Finance*, 28(1), pp. 29-44.
- Freeman, M. A. y Capper, J. M. (1999): "Exploiting the web for education: an anonymous asynchronous role simulation", *Australian Journal of Educational Technology*, 15(1), pp. 95-116.

- Gandía, J.L. y Montagud, M.D. (2011): "Innovación docente y resultados del aprendizaje: un estudio empírico en la enseñanza de la contabilidad de costes", *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 152, pp. 677-698.
- García López, J. (coor.) (2006): *Evaluación de la implantación de cursos piloto en Economía y ADE*. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Albacete.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto-Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guney, Y. (2009): "Exogenous and endogenous factor influencing students' performance in undergraduate accounting modules", *Accounting Education: an International Journal*, 18(1): 51-73.
- Hartnett, N.; Römcke, J. y Yap, C. (2004): "Student performance in tertiary-level accounting: an international student focus", *Accounting and Finance*, 44(2), pp. 163-185.
- Imbernón, F. (1998): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca de Aula. Grao.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Healy, M.; McCutcheon, M. (2010): "Teaching with Case Studies: An Empirical Investigation of Accounting Lecturers' Experiences", *Accounting Education: an international journal*, Vol. 19, No. 6, pp. 555-567.
- Lei, J. (2010). "Quantity versus quality: A new approach to examine the relationship between technology use and student outcomes", *British Journal of Educational Technology*, 41(3), pp. 455-472.
- Lobato, C., Apodaca, P.M., Barandiarán, M.C., Sancho, San José, M.J., Zubimendi, J.L. (2009): *Intervención innovadora para la formación de trabajo en equipo del alumnado universitario con el Aprendizaje Cooperativo*. Proyecto de Innovación Educativa convocado por la UPV/EHU en el bienio 2007-2009.
- Lobato, C. (1998): *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Leioa. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- López Pérez, M. V.; Pérez López, M. C. y Rodríguez Ariza, L. (2011): "La incidencia del uso de actividades online en la tasa de éxito en la asignatura de Contabilidad General". VIII Jornada de Docencia en Contabilidad, Palma de Mallorca, 17 Junio.
- MarquèsGraells, P. (2001): "Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad". En revista EDUCAR, 28, pp. 99-115"
- Martínez Lirola, M. (2007): "El nuevo papel del profesor universitario en el proceso de convergencia europeo y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo". *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7: 31- 43.
- Martínez Lirola, M.; Peñalver, M.; Ponce, G.; Puche, C. y Santacreu, J. M. (2007): "Acciones dinamizadores en la Facultad de Filosofía y Letras de la UA". *Actas de las Jornadas Nacionales de Intercambio de experiencias piloto de implantación de Metodologías ECTS* tituladas "Aplicaciones prácticas de la Convergencia

Europea". Badajoz: Servicio de Publicaciones y Oficina de Convergencia Europea de la UEx, 1-6.

- Martínez Ruiz, M. A. y SauledaParés, N. (2005). "Las universidades ante la necesidad dual de cambio y estabilidad", en FrauLlinares, M. J. y SauledaParés, N. (eds.) *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Vol. II. Alcoy: Marfil, 5-21.
- Mateos Ronco, A. y Marín Sánchez, M. M. (2009): "Aplicación de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria de Contabilidad", XV Congreso de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas, Valladolid, 23-25 Septiembre.
- Mitchel, N.; Cater, J.J. y Varela, O. (2009): "Active versus passive teaching styles: an empirical study of student learning outcomes", *Human Resource Development Quarterly*, 20(4), pp. 397-418.
- Naser, K. y Peel, M.J. (1998): "An exploratory study of the impact of intervening variables on student performance in a principles of accounting course", *Accounting Education: an International Journal*, 7(3), pp. 209-223.
- Parcerisa, A. (2008): "Plan docente: planificar las asignaturas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior". Cuadernos de Docencia Universitaria (nº 1). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Pérez Paredes, P. y Rubio, F. (2005): "Testing and assessment", en Madrid, D.; McLaren, M y Bueno, A. (eds.) *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada, 605-639.
- Perera, L. y Richardson, P. (2010): Students' Use of Online Academic Resources within a Course Web Site and Its Relationship with Their Course Performance: An Exploratory Study, *Accounting Education: an international journal*, Vol. 19, No. 6, pp. 587-600.
- Pons Florit, D. y Mauleón Méndez, E. (2010): "Análisis de la aplicación de la metodología docente derivada del Plan Bolonia en la asignatura Contabilidad Financiera I", XIV Encuentro de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad, A Coruña, 2-4 Junio.
- Porter, B.A. y Carr, S.A. (1999): "From strategic plan to practical realities: Developing and implementation a zero-based accounting curriculum", *Issues in Accounting Education*, 14(4), pp. 565-588.
- Rankin, M.; Silvester, M.; Vallely, M. y Wyatt, A. (2003): "An analysis of the implications of diversity for student's first level accounting performance", *Accounting and Finance*, 43(3), pp. 365-393.
- Reglamento de Evaluación del Estudiante de la Universidad de Castilla La Mancha (2011)*: Aprobado en Consejo de Gobierno de 24 de febrero.

- Rico Vercher, M. y Rico Pérez, C. (2004): *El Portfolio Discente*. Alcoy: Marfil Vez, J.M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rodríguez, M. (2011): "Metodologías docentes en el EEEs: de la clase magistral al portafolio". *Tendencias Pedagógicas* nº 17, pp. 83-102.
- Zabalza, M.A. (2012): "El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria", *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), pp. 17-42.
- Zafra Gómez, J. L.; Román Martínez, I. y Gómez Miranda, M. E. (2011): "Influencia del uso de metodologías docentes combinadas en Análisis Contable sobre el rendimiento académico del alumno". VIII Jornada de Docencia en Contabilidad, Palma de Mallorca, 17 Junio.

Acerca del autor y autoras



Ángel Tejada Ponce

Universidad de Castilla la Mancha

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Departamento de Administración de Empresas

Mail: Angel.Tejada@uclm.es

Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Castilla la Mancha. Profesor Titular de Economía Financiera y Contabilidad. Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Albacete.

Las principales líneas de investigación están enmarcadas en el ámbito de la Contabilidad de costes y de gestión, así como en el Análisis contable, tanto en el ámbito privado como en el público, concretamente, dentro de este último, la gestión y el control de costes en las Administraciones Locales.

Destacar también los análisis estratégicos de sectores y ubicaciones industriales, encaminados al establecimiento de recomendaciones para el desarrollo de dichos sectores o emplazamientos.

Otra línea de investigación significativa hace referencia al establecimiento de sistemas de gestión sostenibles en las organizaciones, desembocando todo ello en la elaboración y análisis de las correspondientes memorias de sostenibilidad.

Por último, destacar también la investigación en torno a la Historia de la Contabilidad, aplicando técnicas de investigación empírica a registros contables referentes a instituciones públicas y privadas existentes principalmente en archivos históricos.



Rosario Pérez Morote

Universidad de Castilla la Mancha

Departamento de Administración de Empresas.

Mail: Rosario.PMorote@uclm.es

Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Castilla la Mancha. Profesora Titular de Universidad.

Las principales líneas de investigación actuales están enmarcadas en la Contabilidad de Costes y de Gestión tanto en el ámbito privado como en el ámbito público, concretamente, dentro de éste último, la Gestión y el Control de los costes en las Administraciones Locales. Con respecto a la Gestión y al Control de los costes en la empresa privada se pretende determinar qué consumos de factores de coste se producen en un determinado ejercicio económico, así como los principales modelos de cálculo de costes y determinación de resultados que pueden aplicarse en la representación de los procesos productivos de las empresas. Otras líneas de investigación giran en torno a la investigación en la Historia de la Contabilidad, aplicando técnicas de investigación empírica a registros contables referentes a instituciones públicas y privadas existentes principalmente en Archivos Históricos.



Yolanda Ramírez Córcoles

Universidad de Castilla la Mancha.

Departamento de Administración de Empresas.

Mail: Yolanda.Ramirez@uclm.es

Doctora por la Universidad de Castilla-La Mancha. Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Albacete. En la actualidad su trabajo de investigación está centrado en la implantación de modelos de medición, gestión y divulgación de capital intelectual en las instituciones de educación superior y el desarrollo de experiencias relativas a la innovación docente universitaria. Autora de numerosos artículos en diversas revistas académicas de reconocido prestigio, así como diversas comunicaciones presentadas en congresos nacionales e internacionales.



Francisca Tejado Romero

Universidad de Castilla la Mancha.

Departamento de Administración de Empresas.

Mail: Francisca.Tejado@uclm.es

Doctora por la Universidad de Castilla-La Mancha. Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Albacete. Las principales líneas de investigación están centradas en la medición, valoración, gestión y divulgación del Capital Intelectual en el ámbito de la Responsabilidad Social Empresarial y del Buen Gobierno Corporativo, así como, los factores determinantes del nivel de divulgación informativa de las empresas. Otra línea de investigación gira en torno al estudio del fracaso empresarial.



Carolina Pontones Rosa

Universidad de Castilla la Mancha.

Departamento de Administración de Empresas.

Mail: carolina.pontones@uclm.es

Licenciada en Administración y Dirección de Empresas. Profesora Ayudante. Líneas de investigación: Control y auditoría de la gestión pública, Contabilidad de gestión en la Administración Pública, Técnicas de gestión pública en servicios sociales, Información contable y rendición de cuentas en la Administración Local.

Notas

ⁱEn relación con los sistemas de evaluación implantados en la Facultad de Económicas y Empresariales de Albacete puede consultarse García López et al. (2006).

ⁱⁱEn la elaboración de la guía docente se ha tenido en cuenta la información contenida en el *Reglamento de Evaluación del Estudiante de la Universidad de Castilla La Mancha (2011)*-, Aprobado en Consejo de Gobierno de 24 de febrero.

ⁱⁱⁱEn relación con el profesorado, cabe señalar que si bien la docencia de dicha asignatura ha sido impartida por cinco profesores distintos, en todos los cursos académicos analizados se realizaron reuniones previas y periódicas que aseguraron un total consenso tanto en el temario impartido, en los periodos de impartición, en el uso de las mismas herramientas docentes, etc. Por lo que no consideramos que dicha variable (profesorado) haya incidido en los resultados obtenidos en el análisis empírico realizado.

^{iv}La franja horaria de impartición de la asignatura Contabilidad de Costes ha sido siempre la misma a lo largo de los cuatro cursos académicos analizados en este trabajo.

^vEncuestas desarrolladas por el Vicerrectorado de Economía y Planificación (Oficina de Planificación y Calidad) de la Universidad de Castilla-La Mancha sobre las titulaciones de Licenciado y Graduado en Administración y Dirección de Empresas. Dichas encuestas se realizan con periodicidad anual y a nivel de asignatura, con la finalidad de evaluar los procesos docentes y, la satisfacción y motivación del alumnado.

