

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Humanidades y Ciencias

Maestría en Docencia Universitaria

Secuencia de enseñanza para la articulación de disciplinas en el Ciclo Básico Común de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral

TESIS

PRESENTA:

Leila Di Russo

DIRECTORA:

Dra. Susana Marcipar Katz

ÍNDICE

Presentación	6
Agradecimientos	8
Capítulo 1: Introducción y planteo del problema	9
1.1. Introducción	10
1.2. Justificación	13
1.3. Planteo del problema	16
1.4. Objetivo general	23
1.5. Aproximación metodológica	23
1.5.1. Conceptualización de secuencias de enseñanza	23
1.5.2. Enfoque de teoría general de los sistemas	25
Capítulo 2: El concepto de lo interdisciplinario en el marco de la teoría de sistemas	27
2.1. Planteo preliminar: el concepto de interdisciplina	28
2.1.1. El problema terminológico	31
2.1.2. El contenido específico de lo interdisciplinar	34
2.1.3. Una visión particular de lo interdisciplinario	36
2.2. El sistemismo como un enfoque integrador	41
Capítulo 3: Análisis del contexto del campo empírico de la tesis. La conformación de las carreras de grado en ciencias económicas en Argentina y en la Universidad Nacional del Litoral en particular	44

3.1. Carreras de Ciencias Económicas. Algunas características en el país	45
3.2. La conformación del actual currículo en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL	52
Capítulo 4: El proceso y las evidencias	68
4.1. Relevamientos realizados y análisis de los resultados obtenidos	69
4.1.1. Relevamiento de la opinión de los profesores de distintas disciplinas	69
A. Métodos y técnicas utilizadas	69
B. Justificación de la elección de los entrevistados	77
C. Resumen de la visión de los docentes entrevistados	78
4.1.2. Indagación de opinión a graduados de diferentes cohortes de las distintas carreras de FCE	80
A. Métodos y técnicas utilizadas	80
B. Resultados de la encuesta a graduados	86
4.1.3. Prueba piloto de un caso para la articulación disciplinar en una situación asimilable al contexto del ejercicio profesional	88
A. Las características de la prueba piloto	88
B. El caso propuesto	89
C. Análisis del tipo y características de las dificultades demostradas por los estudiantes ante el caso planteado	95
C1. Relativas a contenidos disciplinares	95
C2. Relativas a la actitud mostrada frente al caso	96

Capítulo 5: Secuencias de enseñanza para el aprendizaje en el enfoque sistémico	99
5.1. Aspectos a tener en cuenta para la formulación de la secuencia de enseñanza	100
5.1.1. Operacionalización del enfoque sistémico	100
5.1.2. Definición de las habilidades y/o capacidades que busca desarrollar la secuencia a conformar	101
5.1.3. Determinación de las disciplinas involucradas	106
5.2. Planteo del caso en contexto	109
5.3. Características generales del espacio curricular	118
5.4. Selección de estrategias de evaluación	124
5.4.1. ¿Cuándo se evalúa?	127
5.4.2. ¿Exámenes escritos u orales?	128
5.4.3. ¿Evaluaciones teóricas, prácticas o teórico-prácticas?	129
5.4.4. ¿Quién evalúa?	131
5.4.5. ¿Evaluación individual o grupal?	132
5.4.6. ¿Qué se evalúa?	134
5.5. Definición del perfil deseado para los docentes coordinadores del proceso	136
5.5.1. Acercamiento a una condición de profesionales reflexivos	136
5.5.2. Acercamiento a la figura del tutor	138
5.5.3. Acercamiento a la motivación positiva permanente	139

5.5.4. Acercamiento a la comprensión de la diversidad de los estudiantes	140
5.5.5. Compromiso ético con los valores que se articulan con las metas de currículo de la institución	141
5.6. Definición de la inserción de la propuesta en el marco normativo de las carreras de grado de la Facultad	142
5.7. La propuesta a presentar	144
Capítulo 6: Conclusiones y comentarios finales	152
Bibliografía	157
Anexos	167
Anexo I: Resultado de la encuesta a graduados	168
Anexo II: Documentación de las entrevistas realizadas a docentes	170
Profesor Titular Área Administración Ciclo Básico Común	171
Profesor Titular Área Derecho Ciclo Básico Común	176
Profesor Titular Área Matemática Ciclo Básico Común	180
Profesor Titular Área Economía Ciclo Básico Común	185
Anexo III: Soluciones propuestas por los estudiantes en la prueba piloto	191
Estudiante H. F.	191
Estudiante F. G.	205

PRESENTACIÓN

En las carreras universitarias tradicionales, tales como abogacía, contador, medicina, etcétera, existe una tensión curricular entre dos enfoques que generalmente se ofrecen como opuestos. Uno es el que aboga por una formación centrada en la práctica sistemática de técnicas y procedimientos inherentes al ejercicio de la respectiva profesión, donde el valor fundamental de la educación universitaria es entendida como el de responder pragmáticamente a las demandas del mercado y/o de la propia profesión. En el otro extremo se halla el enfoque academicista cuyo eje pedagógico lo compone la investigación y la formación intelectual. Quienes están en este extremo consideran que la formación universitaria debe ser la garantía suficiente para la interpretación y transformación social.

Dicho escenario extremo rara vez queda explícito pero opera en la cotidianidad del quehacer universitario generando los antagónicos irreconciliables de la vida académica.

Resulta muy extraño hallar profesores, que siendo contadores, asuman planteos que intenten rescatar lo mejor de cada uno de esos opuestos y busquen una alternativa de formación universitaria comprometida social y profesionalmente y que neutralice los efectos no deseados de ambos planteos.

Precisamente, el trabajo aquí desarrollado por Leila Di Russo de Hauque representa un esfuerzo intelectual y profesional en este último sentido y en mi rol de directora deseo destacar aquellos aspectos y cuestiones que más valoro del presente trabajo.

En primer lugar, presenta una visión jurídica, administrativa, económica y ética de la profesión contable y asume al rol docente como el eje fundante de dicha formación.

En segundo lugar, si bien en esta Tesis el objeto empírico se reduce al Ciclo de Formación Básica Común de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, no es menos cierto que también es posible detectar

hallazgos susceptibles de extensión y aplicabilidad a otros ámbitos institucionales o disciplinares.

Además, destaco la transferencia de las diferentes disciplinas a la construcción y resolución de una situación del contexto profesional de las ciencias económicas. Esta no es una cuestión menor ya que la tesis presenta un abordaje no convencional al diseño de secuencias de enseñanza para articular disciplinas.

Otro aspecto singular es el esfuerzo intelectual profundo que permitió recorrer las trazas epistemológicas de conceptos tan polifacéticos y controvertidos como lo son la *multi e interdisciplinarietà* hasta llegar a identificar un modelo unificador como lo es el *enfoque sistémico*. Ese traspaso conceptual ya es en sí mismo un valioso aporte a los potenciales diseñadores de secuencias de enseñanza universitaria.

Respecto de los resultados obtenidos, se destaca que ellos consisten tanto en la producción de la secuencia de enseñanza como en los hallazgos captados al momento de realizar la prueba testigo con estudiantes voluntarios. Además, las entrevistas y encuestas aplicadas permiten clarificar los presupuestos teóricos y epistemológicos subyacentes en los profesores referentes de disciplinas del Ciclo de Formación Básica, aportando argumentos para pensar en acciones futuras tendientes a la construcción de nuevas estrategias de enseñanza.

Por último, a mi entender, el proceso intelectual más significativo de la presente tesis está signado por haberse logrado el objetivo y junto a ello quedó expuesto un dominio tanto de la profesión contable como de la profesión docente.

Así, considero que este trabajo puede significar un orgullo para la Maestría en Docencia Universitaria y también para la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL.

Dra. Susana Marcipar Katz

Directora

AGRADECIMIENTOS

Al culminar un trabajo tan importante en la vida de un universitario, como es una tesis de maestría, resulta imprescindible volver a transitar todo el trayecto recorrido y recordar a todos los que de un modo u otro colaboraron, para que este sueño pueda concretarse.

En ese recorrido, quiero agradecer en primer lugar a mi querida Universidad Nacional del Litoral, institución a la que me enorgullece profundamente pertenecer y que me ha dado la oportunidad de acceder libre y gratuitamente a esta instancia de formación que ha contribuido significativamente en mi labor docente. Espero poder devolver lo recibido, aunque solo sea parcialmente, con una mayor calidad y compromiso con mi tarea diaria en las aulas y gabinetes de mi segundo hogar, la Facultad de Ciencias Económicas. Así entonces debo dar las gracias especialmente a las autoridades y docentes que organizan y dictan los distintos cursos de esta Maestría, ya que las instituciones se forman con seres humanos de carne y hueso, y fueron ellos quienes me estimularon en esta difícil tarea. Son muchos y seguramente sería injusta si intentando nombrarlos a todos, olvidara involuntariamente a alguno en particular.

Tengo también que agradecer especialmente la colaboración de toda mi familia, que se sintió comprometida con este objetivo personal y me respaldó permanentemente en mi trabajo. Mi esposo Sergio, docente e investigador de alma, criticando y aportando ideas, y mis queridos hijos Santiago y Federico, sacrificando sin enojo muchos encuentros y actividades de viernes, sábados, feriados y vacaciones en los que no pudo estar su mamá.

Finalmente, quiero reconocer la incalculable ayuda recibida de mi directora de tesis la Dra. Susana Marcipar Katz, quien se ha excedido en su tarea para transformarse en una verdadera “madre”, con una generosidad intelectual de la que he podido gozar plenamente. Ella estuvo todo el tiempo regalándome conocimientos, sin egoísmos, sin horarios, vacaciones, ni fines de semana. Gracias a ella nunca estuve sola durante la preparación de esta tesis.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN Y PLANTEO DEL PROBLEMA

1.1. INTRODUCCIÓN

"...No aísle la economía: trátela como un subsistema de la sociedad, por lo tanto como fuertemente acoplada con el medio ambiente natural, la organización política y la cultura...Fortalezca los vínculos entre la ciencia económica y sus vecinas, ...porque cada ciencia social estudia únicamente algunos aspectos de una única totalidad, a saber, la sociedad, y todos esos aspectos están interrelacionados y, por lo tanto, son interdependientes" (Bunge, 1999b: 174-175)

"To undertake or to refrain from undertaking any interesting task out of respect for frontiers or tectonics would be the height of absurdity" (Schumpeter, 1968: 23)¹

Según Bertrand Russell "...(u)no de los defectos de la educación superior moderna es que hace demasiado énfasis en el aprendizaje de ciertas especialidades y demasiado poco en el ensanchamiento de la mente y el corazón, por medio del análisis imparcial del mundo"² . Este defecto, señalado por Russell a principios del siglo pasado, aún no ha sido corregido por las instituciones universitarias.

Esta mirada de la formación de los profesionales en ciencias económicas a la que he podido arribar luego de mis años de estudiante de contadora, posteriormente como docente de los primeros años de la universidad y nuevamente como estudiante de docencia universitaria, ha sido el disparador para la realización del presente trabajo. En efecto, las prácticas

¹ Iniciar o no iniciar una tarea interesante por respeto a las fronteras disciplinares sería el máximo de los absurdos – Traducción propia

² Cfr. entre otros <http://escotet.org/quotes-on-education/the-limits-of-education/>

educativas universitarias que se observan en los trayectos vigentes, tienden muchas veces a “reducir” la necesaria integralidad del conocimiento.

Los profesores tienden a enfatizar distintos elementos aislados de cada una de las disciplinas enseñadas, como compartimentos estancos, cuya síntesis futura queda casi totalmente en manos de los profesionales, a partir del momento en que comienzan a transitar la vida laboral. Es así que son los estudiantes quienes tienen que hacer por sí mismos el 120% del “trabajo” educativo (Cfr. Barnett, 1990: 176)

Muchas veces, el sistema de educación superior en el que nos desempeñamos se ha caracterizado por un funcionamiento superespecializado y reduccionista:

“...La segunda propiedad fundamental de las sustancias académicas es su autonomía creciente, un continuo distanciamiento de las especialidades entre sí y respecto del conocimiento general impartido en la escuela primaria y media. Un número cada vez mayor de campos de conocimiento se vuelve esotérico e inherentemente autónomo. Pudiéramos desear que sea de otra manera, pero el hecho crudo es que aquellos que manejan los materiales de la microbiología no necesitan a los que trabajan con la historia medieval para realizar sus actividades...Lo propio ocurre con...los profesores de marketing...Naturalmente cada campo comparte linderos con otros...Pero los vínculos no recorren todos los campos como si fueran encadenamientos continuos; e incluso al interior de campos vinculados entre sí, los especialistas se adentran en túneles separados, estrechando su enfoque para dominar y explotar un único cuerpo de pensamiento y técnica...Las especialidades crecientemente dispares recorren el espectro alfabético desde la arqueología y el arte hasta la urología y la zoología, abarcando decenas de campos intermedios” (Clark, 1983: 37-38)

Más allá de coincidir o no totalmente con la crudeza de estas afirmaciones, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral ofrece pocos ejemplos de un trabajo sistematizado hacia la integración y armonización de conocimientos de las diversas disciplinas que incluye su currículo.

La experiencia como alumna me mostró a profesores que amaban la disciplina que impartían, pero que muchas veces desdeñaban lo que enseñaban otros profesores en otras asignaturas. Casi nunca se referían a los contenidos que se suponía habíamos aprendido en otras disciplinas. Casi ningún profesor escuchaba cabalmente lo que otros enseñaban. Me hubiera gustado que alguno de ellos, por ejemplo, me explique qué diferencia existía entre el concepto de Inversiones que desarrollábamos en Contabilidad y el que nos enseñaba el profesor de Economía que sin dudas eran diferentes pero tienen algunos aspectos en común.

También como docente me encontré con mecanismos de formación que creaban una “torre de marfil universitaria” alejada de las prácticas que después implicará el trabajo profesional. Estudiantes aplicados que frente a una pregunta acerca de cómo obtendrían en su trabajo determinado dato para solucionar un problema, respondían: “lo encontraré en el enunciado”, como creyendo que la vida profesional se construye con un conjunto de consignas en las que los clientes nos preguntan, por ejemplo la definición de Contabilidad, para luego contratar nuestros servicios. Estudiantes muy dedicados que desarrollaban en forma completa el andamiaje teórico de una disciplina, pero que cuando eran cuestionados sobre la posibilidad de aplicarlos conjuntamente con otros conceptos a un caso concreto, naufragaban entre balbuceos. También persisten encuentros con colegas docentes muy serios, que consideran que la única visión de la “realidad” es la economicista, y que el despido de un trabajador con familia implica simplemente la reducción de la variable “factor trabajo” en una función de producción expresada matemáticamente.

Ante todas estas cuestiones surge la motivación de iniciar la investigación que este trabajo intenta plasmar. En el mismo se proponen posibles caminos para el diálogo sistémico entre disciplinas que tiendan a lograr graduados capaces de responder a los problemas concretos del ejercicio profesional, formados integralmente en lo científico y en valores dentro de la Universidad Pública.

1.2. JUSTIFICACIÓN

Más allá de que resulte respetable la búsqueda del conocimiento como objetivo en sí mismo, el estudiante universitario debe abocarse no sólo a encontrar la validez del mismo, sino también la pertinencia en relación con el contexto en el que se desarrollará su futura actuación profesional.

Todos los esfuerzos que se realicen en pos de lograr un mayor diálogo entre las asignaturas “aisladas”, redundarán en una clara mejora formativa de nuestros futuros profesionales. Dado que no existen en la actualidad espacios curriculares que prevean la articulación de las disciplinas troncales en el Ciclo Básico Común de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, parece muy conveniente avanzar en el diseño de secuencias de enseñanza que intenten crear espacios efectivos de articulación, entre las disciplinas que forman parte del currículo de este trayecto.

La práctica docente en la Universidad, conjuntamente con el desarrollo de la actividad profesional como Contadora Pública durante más de veinte años, me han permitido observar que el trabajo del profesional en Ciencias Económicas no puede desarrollarse en compartimientos disciplinares estancos. Por ejemplo, frente al nacimiento de una empresa, surge la necesidad de organizarla desde el punto de vista administrativo, pero al mismo tiempo construir un sistema de información contable compatible con las exigencias normativas del Derecho vigente. En el otro extremo de la vida de una empresa, una crisis financiera puede ser prevista o anticipada a través de un sistema de información confiable, pero requiere a su vez del conocimiento y empleo de herramientas jurídicas para poder sortearla y salir exitosamente de la misma. Aún el proceso de liquidación de un ente obliga a los administradores a mantener sistemas de registros contables, dentro de las limitaciones jurídicas que la legislación impone a los conductores de una organización que enfrenta estos problemas.

Esta carencia de formación que permita al futuro profesional articular disciplinas, propiciada por la inexistencia de un espacio curricular integrador, ha dejado en manos del estudiante toda la responsabilidad de la síntesis e integración de los conocimientos para su posterior aplicación en la solución de problemas cotidianos de la vida profesional. Al no estar previsto lograr esta articulación desde la institución universitaria, mediante el desarrollo de un espacio curricular integrador, aquellos graduados que logran por sí solos integrar los conocimientos y llevarlos a la práctica, serán sin dudas profesionales de primera, en comparación con los que jamás logren integrar los desperdigados conocimientos, herramientas y habilidades para la solución de problemas.

¿Cuáles serán entonces las acciones, actividades o espacios institucionales para la enseñanza de procesos de integración de disciplinas en la resolución de problemas del contexto profesional para las Ciencias Económicas?

En el Anexo I de este trabajo, se incluyen los datos y resultados de una encuesta realizada a graduados de la FCE-UNL. De allí se desprende que resulta muy conveniente la necesidad de complementar la actual formación, para prepararse cabalmente para una vida profesional en la que los problemas deben enfrentarse articulando permanentemente contenidos de una multiplicidad de disciplinas.

Si se pretendiera formular la hipótesis de que resulta necesaria una formación que articule disciplinas para una actuación profesional más adecuada, nos obligaría a verificarla, y merecería un trabajo investigativo por sí misma. Sin embargo, las respuestas de quienes se encuentran hoy en la labor diaria de las profesiones en Ciencias Económicas, obtenidas en la encuesta, abren afirmativamente este camino.

Si se pensara en algunas situaciones de la actuación profesional en las que se pone en evidencia esta necesidad formativa, surgirán sin dudas numerosos ejemplos. Tal el caso de cuando se desea conocer la situación económica de una empresa, no alcanza con utilizar únicamente las herramientas de la Microeconomía. Para establecer un sistema de información se deberán utilizar conocimientos informáticos y de administración; para organizar los mecanismos de interacción entre flujos y stocks económicos y financieros, se deberá acudir a la disciplina contable; para determinar la influencia de las distintas clases

de costos, se utilizarán esquemas provistos por Costos y Gestión; para conocer de la propiedad de los bienes utilizados y los mecanismos de distribución de los resultados, se requerirá del Derecho. Esta enunciación puede continuarse con otras disciplinas relacionadas.

En el trabajo profesional cotidiano los bordes disciplinares se observan borrosos y confusos. Por ejemplo, la circulación y aceptación de los distintos medios de pago modernos resulta de la interacción de elementos económicos y jurídicos. El dinero no circula solo porque exista una norma que obliga a recibirlo en pago de obligaciones, sino también porque al mismo tiempo existe un determinado nivel de confianza en su valor. No podrá analizarse entonces la calidad de un medio de pago dado, sino interactúan en su estudio elementos económicos y jurídicos.

Más allá de otras cuestiones (cfr. Bunge, 1999a: 276), la razón fundamental es que **la mayoría de los límites y fronteras entre las actuales ciencias, en especial las sociales, son artificiales y no poseen otra justificación que algún momento histórico particular que determinó su nacimiento.**

"(L)a fragmentación de los estudios sociales es artificial y perniciosa, ya que la sociedad es un sistema único, aunque, por supuesto, con muchos subsistemas con fuertes lazos entre sí" (Ibídem)³

Por lo tanto, este trabajo se propone iniciar el camino hacia un proceso de enseñanza que articule disciplinas desde los primeros años del currículo de las carreras de grado en la FCE-UNL.

³ Si esto es así para la totalidad de las ciencias sociales, se podrá imaginar la consistencia de las fronteras entre las distintas ciencias económicas. ¿Qué disciplina es la que tiene títulos para estudiar, por ejemplo, los costos en las empresas? ¿La Administración, la Contabilidad o la Economía?

1.3. PLANTEO DEL PROBLEMA

En la actualidad, la FCE-UNL ofrece además de la carrera de Contador Público, otras dos carreras de grado, cuyos contenidos obligaron a especializar y a armonizar el Plan de Estudios de Contador Público en el año 2001:

- Contador Público Nacional según Plan de Estudios 2001 aprobado originalmente por Resolución del Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral Nro. 216/00 y su modificatoria Nro. 128/2006.
- Licenciado en Administración según Plan de Estudios 2001 aprobado originalmente por Resolución del Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral Nro. 216/00 y sus modificatorias Nro. 128/2006 y 79/2008.
- Licenciado en Economía según Plan de Estudios 2001 aprobado por Resolución C.S. Nro. 208/00 y sus modificatoria Nro. 128/2006.

Las tres carreras comparten desde 2001 un ciclo de formación básica común con un certificado intermedio sin incumbencias de “Bachiller Universitario en Ciencias Económicas”. Se obtiene luego de aprobar once asignaturas obligatorias y el ciclo de Inglés Básico exigido por la UNL para todas sus carreras. Se ofrece en modalidad presencial y a distancia⁴. El tránsito por este ciclo, permite un tiempo de adaptación de los alumnos en su ingreso a la Facultad para poder decidir cuál es la carrera de grado que más se adapta a su vocación, al mismo tiempo de reducir los costos que necesariamente implican la introducción de las nuevas carreras.

⁴ La modalidad a distancia se encuentra suspendida desde 2010.

Las normas institucionales que le dan sustento señalan⁵:

Ciclo de formación básica común

Título: Bachiller Universitario en Ciencias Económicas (sin incumbencias)

Objetivos

- Iniciar la formación en las disciplinas de las Ciencias Económicas.
- Brindar una formación general que le sirva de base para afrontar los contenidos y habilidades de la formación especializada.
- Proporcionar una formación disciplinar básica en relación a las ciencias económicas.
- Propiciar un aprendizaje del saber y saber hacer que lo prepare para reorientar sus decisiones vocacionales.

Asignaturas obligatorias:

Primer año

Matemática Básica

Administración General

Instituciones de Derecho I

Contabilidad Básica

⁵ Pueden ser consultadas en www.fce.unl.edu.ar

Introducción a la Economía

Análisis Matemático

Segundo Año

Microeconomía

Informática

Instituciones de Derecho II

Estadística

Introducción a las Ciencias Sociales

El alumno deberá aprobar las asignaturas obligatorias del ciclo de formación Básica Común y acreditar el ciclo de Inglés Básico exigido por la Universidad Nacional del Litoral” (Resolución H.C.S. U.N.L. 216/2000 y modificatorias).

Como se puede observar, el Plan de Estudios vigente para todas las carreras de grado prevé que la formación básica en idioma inglés se deberá acreditar para dar por finalizado el Ciclo inicial y obtener el título de Bachiller Universitario en Ciencias Económicas, pero no forma parte de su currículum formal⁶.

Se observa además, al analizar los objetivos del ciclo, que busca servir como primera etapa en la Facultad para alumnos que aún no han “afinado” su elección vocacional. Los ingresantes normalmente muestran una inclinación vocacional hacia la Contabilidad, la Administración y/o la Economía, pero no tienen demasiado claras las diferencias entre los distintos campos de actuación de las profesiones que se desprenden de estas tres carreras.

⁶ Otros idiomas extranjeros que complementen la formación del Contador Público se podrán ofrecer como opciones extracurriculares.

Es así que, durante aproximadamente los dos primeros años de su recorrido universitario se enfrentan a los distintos campos disciplinares, para decidir respecto del posterior ciclo de Formación Especializada al que se volcarán⁷.

De los documentos relevados y la normativa vigente se observa que no existen instancias que permitan articular disciplinas dentro de este ciclo de formación básica común. No se encuentran recomendaciones para generar evaluaciones integradoras de contenidos de las disciplinas, ni espacios institucionales que permitan la interacción entre los docentes de distintas áreas de conocimiento. En otras palabras, la problemática de la articulación de disciplinas no está considerada en los primeros dos años de trabajo de los alumnos de Ciencias Económicas.

Ni siquiera la asignatura “Introducción a las Ciencias Sociales”⁸ perteneciente también a este ciclo privilegia un enfoque articulador en su dictado, ya que se dirige esencialmente a complementar la formación de los alumnos en Ciencia Política, Historia y Sociología como se desprende de los objetivos de la asignatura:

“Propósitos/Objetivos de la asignatura (Introducción a las Ciencias Sociales):

- Introducir a los estudiantes en la problemática de las ciencias sociales en los respectivos contextos históricos.
- Facilitar la problematización sobre el conocimiento a partir de las controversias sobre la ciencia, la verdad y la objetividad.
- Iniciar a los alumnos en la discusión sobre las transformaciones sociales desde las perspectivas de las teorías política, económica y sociológica.” (Resolución H.C.S. U.N.L. 216/2000 y modificatorias)

⁷ A la finalización del primer año, previamente al momento de la elección de la carrera, la Facultad brinda una jornada especial a los alumnos en la que docentes, graduados y alumnos avanzados explican las diferencias entre los contenidos y el campo de actuación profesional del Contador Público, el Licenciado en Administración y el Licenciado en Economía. La posibilidad de elegir carrera se abre a los alumnos a partir de la aprobación de su octava asignatura.

⁸ Lejana heredera en cuanto a la búsqueda de “humanizar” la carrera de aquella “Metodología del aprendizaje”, que pertenecía al plan de estudio de la carrera de Contador Público Nacional en el plan 1982, previo al plan vigente.

La experiencia como docente en el citado ciclo me ha permitido observar que no existen en la práctica, instancias informales de interacción entre contenidos disciplinares, que permitan salvar la carencia de la normativa vigente.

Sin embargo, es importante señalar que existen algunos intentos asistemáticos de integración⁹ y que los ciclos profesionales de cada carrera dispuestos a continuación del “Ciclo de Formación Básica Común” poseen espacios de integración en el último año de su currícula: Seminario de Integración de Sistemas de Información para la carrera de Contador Público, Seminario de Integración para el Licenciado en Administración y el Trabajo Final para el Licenciado en Economía.¹⁰

En resumidas cuentas, el “Ciclo de Formación Básica Común” no contiene en la actualidad, ningún espacio formal ni informal para el trabajo de articulación entre disciplinas, lo que tiende a profundizar la fragmentación del conocimiento. Este hecho ha permitido formar estudiantes que piensan, por ejemplo, que existe un ente “empresa” que resulta esencialmente diferente¹¹ para la Administración, la Economía, la Contabilidad, el Derecho y las otras disciplinas sociales relacionadas, cuando en realidad estamos hablando de enfoques distintos para el estudio de un único objeto social. **Es ésta la carencia que plantea el problema principal que da origen a este trabajo.**

La búsqueda de una mayor articulación disciplinar en el Ciclo de Formación Básica Común puede tener varios enfoques posibles:

⁹ Seminarios Optativos de “Cuentas Nacionales y Macrocontabilidad”, de “Conceptos de Administración, Economía y Contabilidad” y Trabajo Integrador Final de las asignaturas Sociología Organizacional y Administración de Recursos Humanos.

¹⁰ Sus programas pueden consultarse en www.fce.unl.edu.ar. En este camino también se podrían integrarse los espacios denominados de “Prácticas Profesionales Supervisadas” y de “Pasantías Externas Rentadas”, pero sus objetivos resultan muy distintos a los que aquí nos proponemos.

¹¹ Muchas veces estas “diferencias” se potencian al utilizar cada una de las disciplinas nombres distintos para mentar el mismo objeto de estudio: “Ente” o “Hacienda” para la Contabilidad, “Organización” para la Administración, “Empresa” o “Persona” para el Derecho y “Unidad de producción de bienes o servicios” para la Economía.

- Desde el diseño y contenido del Plan de Estudios, analizando las modificaciones que deberían realizarse sobre el plan vigente para lograr una mayor articulación entre disciplinas.
- Desde la sensibilización de docentes y autoridades, explorando los distintos caminos para que los docentes y autoridades pongan dentro de sus prioridades la búsqueda de articulación entre contenidos disciplinares.
- Desde la búsqueda de mejoras en el proceso de aprendizaje, detectando estrategias que hagan posible que los alumnos aprendan los contenidos de las diferentes disciplinas en forma articulada.
- Desde el diseño de actividades extracurriculares, proponiendo distintas actividades que permitan articular los conocimientos disciplinares.
- **Desde la búsqueda de mejoras en el proceso de enseñanza, sugiriendo caminos alternativos para lograr un trayecto en el Ciclo de Formación Básica Común que permita una mayor articulación entre disciplinas, especialmente entre las que constituyen su “tronco central”.**

Fue esta última faceta la elegida para desarrollar en el presente trabajo. Su importancia es central, pero no obsta a que los demás planos también resulten importantes para lograr una articulación disciplinar efectiva.

Definido el aspecto sobre el que se abordará al objeto de estudio, se hace necesario establecer los interrogantes que caracterizan con mayor precisión el problema, a saber:

- En una secuencia de enseñanza para la articulación de disciplinas ¿cuáles son las acciones que deberán diagramarse encadenadamente?
- ¿En qué momento del desarrollo del Ciclo Básico deberán insertarse?

- ¿Quiénes serán los docentes y tutores responsables de su aplicación? ¿Cuál debe ser su perfil?
- ¿Cuál es el objetivo de logro del aprendizaje pretendido?
- ¿Qué disciplinas son las más pertinentes para articular? ¿Todas o solo algunas? ¿Qué contenidos resultarán con mayores posibilidades de ser articulados en un proceso de enseñanza?
- ¿Cuáles son los problemas epistemológicos de las diferentes disciplinas que repercuten en el aprendizaje y la comprensión de determinados contenidos disciplinares?
- ¿Qué tipo de casos contextualizados que atraviesen transversalmente los contenidos de las disciplinas elegidas, serán más adecuados para lograr una mejor articulación de los mismos?
- ¿Cuáles serán los mejores materiales para la enseñanza que se podrán utilizar en ese proceso?
- ¿Qué estrategias de evaluación serán las más convenientes?

Serán estas las preguntas, que dirigirán el trabajo de tesis.

1.4. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general del presente trabajo es:

Diseñar secuencias de enseñanza para la articulación disciplinar del Ciclo de Formación Básica Común de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, de manera tal que sirvan como instrumentos para la apropiación del enfoque sistémico en la resolución de situaciones afines a los profesionales en Ciencias Económicas.

1.5. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

De acuerdo al objetivo enunciado, para la formulación de las secuencias se han utilizado dos pivotes teóricos fundamentales, uno se vincula con la conceptualización de secuencias de enseñanza, mientras que el segundo corresponde a la teoría general de los sistemas.

1.5.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE SECUENCIAS DE ENSEÑANZA

Para este pivote teórico, se utilizaron los modelos propuestos para el diseño de secuencias de articulación entre la escuela secundaria y la Universidad para la Química de Domínguez et al, 2007 (cfr. Odetti y Pacífico, 2010: 13-14) y para la Matemática en Ob. Cit: 117-119.

Téngase en cuenta que los modelos utilizados como base debían articular entre dos niveles educativos respecto de idéntica disciplina. En cambio, nuestro trabajo busca articular distintas disciplinas dentro de un mismo nivel educativo.

En efecto, el modelo para la Química planteado en el texto de Odetti y Pacífico incluye cinco etapas centrales:

1. Determinación del contenido académico.
2. Determinación de la problemática de aprendizaje.
3. Selección, formulación y secuenciación de objetivos.
4. Estrategias de instrucción y secuencia de actividades.
5. Selección de estrategias de evaluación.

Para el caso de Matemática, los acuerdos centrales se describen como:

1. Nivel educativo al que está dirigida la secuencia.
2. Selección de los contenidos curriculares.
3. Identificación del caso real susceptible de transferencia disciplinar.
4. Diseño de etapas y actividades para obtener la secuencia.

Sobre la base de estos modelos, y teniendo en cuenta las características del sistema en el que se insertaría la propuesta, se plantearon las siguientes etapas de trabajo para la conformación de una secuencia:

1. Ubicación de la secuencia a proponer dentro del Ciclo de Formación Básica Común de las carreras de grado de la FCE-UNL.
2. Definición de las habilidades y/o capacidades que se intentan desarrollar como objetivos de la secuencia de enseñanza.

3. Determinación de las disciplinas involucradas. Selección de los contenidos curriculares de cada disciplina que se incluirán en la secuencia de enseñanza. Determinación de las problemáticas que enfrenta la enseñanza de los contenidos implicados.
4. Elaboración de un caso contextualizado que permita acercarse a la articulación entre las disciplinas elegidas.
5. Diseño de las etapas y actividades de la secuencia.
6. Definición de las características generales de los materiales necesarios para la enseñanza, en especial de la bibliografía.
7. Selección de estrategias de evaluación.
8. Definición del perfil deseado para los docentes coordinadores del proceso.
9. Definición de la inserción de la propuesta en el marco normativo de las carreras de grado de la Facultad.

1.5.2. ENFOQUE DE TEORÍA GENERAL DE LOS SISTEMAS

Consideramos aquí enfoque sistémico a la aplicación de la teoría general de los sistemas en diferentes situaciones y disciplinas. En un sentido amplio, esta teoría se presenta como una forma científica de aproximarnos y representar la realidad, al mismo tiempo que como una orientación hacia una práctica de trabajo que tiene en cuenta simultáneamente las visiones de diferentes disciplinas, caracterizada por la holística y la integración.

La noción de sistema como conjunto ordenado de elementos dirigidos hacia un fin, es transversal a todas las ciencias en general y a las sociales en particular

“La alternativa tanto al individualismo como al holismo es el sistemismo, puesto que éste da cuenta tanto del individuo como del sistema y, en particular, del agente individual y de la estructura social. En efecto, el sistemismo postula que todo es un sistema o un componente de un sistema (Bunge, 1999a: 368)

Inicialmente el trabajo se dirigió al análisis de los conceptos de inter y multidisciplinariedad, profundizados en el capítulo segundo de este trabajo. Ese análisis nos condujo a relacionar su contenido con la teoría de sistemas y utilizarla como base de la propuesta que aquí se realiza.

En este contexto, es posible observar que la totalidad de los contenidos de las asignaturas del Ciclo de Formación Básica Común se enmarcan dentro del enfoque de sistemas. Si se compulsan los programas y las bibliografías que los mismos incluyen, la casi totalidad de los textos y los contenidos no respetan este enfoque, ya que cada una de las asignatura señala la existencia de un “contexto” de sistema en el que se enmarcan sus contenidos, sin lograr una articulación con el resto de las disciplinas.

En efecto, el proceso de enseñanza en la FCE caracteriza a las organizaciones como sistemas integradoras de subsistemas internos, sumergidas en el sistema social como contexto, pero no logra articular los distintos enfoques de las distintas disciplinas que analizan el desempeño de las organizaciones en el sistema social.

Se habla de sistema económico y sistema de mercado en Economía, de sistemas de información contable en Contabilidad, de subsistemas de la organización en Administración, del sistema normativo y regulatorio en Derecho; pero no se encuentran elementos que permitan articular estas distintas visiones de sistemas respetando aquello de que “todo objeto real, es o bien un sistema o parte de un sistema” (Ob. cit., 371)

CAPÍTULO 2

EL CONCEPTO DE LO INTERDISCIPLINARIO EN EL MARCO DE LA TEORÍA DE SISTEMAS

2.1. PLANTEO PRELIMINAR: EL CONCEPTO DE INTERDISCIPLINA

El Diccionario de la Real Academia Española define a “interdisciplinario” como al adjetivo que se dice “de un estudio o de otra actividad... se realiza con la cooperación de varias disciplinas”, permitiéndonos así introducirnos a un concepto hartamente utilizado en la bibliografía. La cantidad de resultados en el buscador Google en castellano sobre dicha palabra nos arroja la cifra de 1.830.000 entradas. Más significativo aún de su importancia y difusión científica resulta el hecho de que el Google Académico arroje aproximadamente 49.800 resultados de trabajos que incluyen dicho concepto¹².

Su contenido tiene un amplio rango de variación.

En un extremo, nos encontramos con los desarrollos cuasi mágicos de las novelas de ciencia ficción, que atribuyen por ejemplo, sólo a los cultores del “nexialismo” la posibilidad de enfrentarse exitosamente a diversas culturas extraterrestres con herramientas que sólo les puede brindar una formación interdisciplinaria superadora de los tradicionales “departamentos” disciplinares (cfr. Van Vogt, 2000) y con su asimilación a verdaderas “antidisciplinas” o “indisciplinas” científicas que cuestionan las bases del sistema de conocimiento tal como se lo conoce. (cfr. entre otros Stolkiner, 1987, Feyerabend, 1995).

Así se ha sostenido que:

“Los que intentamos trabajar y /o investigar en campos de problematización del saber, como son Salud y Educación hemos visto aparecer en nuestro discurso y en los referentes conceptuales el término interdisciplina y, últimamente, el deslizamiento hacia la transdisciplina. Para algunos, la inclusión de estos términos se transforma en un requisito formal que una vez cubierto con la constitución de un “equipo” de especialistas diversos permite permanecer en la comodidad (o no) de la propia teoría.

¹² Más significativos son los resultados en inglés para “interdisciplinary”. Se observan 38.300.000 entradas en el buscador general y 1.210.000 trabajos mencionados en el Google Scholar.

Para otros, aquellos que aman el orden de la pureza doctrinaria, los términos mencionados son sinónimo de eclecticismo, de Torre de Babel bien intencionada pero insostenible.

Pocos aceptan que se trata de formas parciales de prefiguración que va de la Ciencia poseedora de un objeto y un método, a los Campos conceptuales articulados en prácticas sociales alrededor de situaciones problemáticas.

La interdisciplinariedad y las distintas vertientes que apuntan lo transdisciplinario son emergentes de un momento en el cual los paradigmas positivistas de las ciencias se fisuran, pero las alternativas aparecen en forma marginal, fragmentaria, utópica (como toda prefiguración).

Cuestionar nuestro modelo de Ciencia es cuestionar nuestro modelo de vida. Es cuestionar la posibilidad de la existencia de un Saber Racional (con mayúsculas) pre construido a la acción, neutro, desprovisto de ideología y de mitos, reverenciado, desapasionado. La ciencia se equivoca, por lo menos, tantas veces como el saber común, dice Feyerabend. Con esta sencilla frase dispara al corazón de uno de los mitos en los cuales se ha sostenido nuestra cultura: el mito del Progreso fundado en la Ciencia Positiva. Aquel que nos prometió el bienestar a cambio de aceptar mansamente que el saber es una cuestión de especialistas, de técnicos....

Solemos titular el “fetichismo de las disciplinas” al carácter “natural” con que se nos aparecen. Esto se manifiesta en su forma más clara en las ciencias llamadas “naturales”, que parecen ostentar una inobjetable referencia real en el recorte de su objeto. Sin embargo, a poco de adentrarse en ellas, se las descubre en el mismo nivel de incertidumbre que las ciencias llamadas humanas o sociales. Valga al respecto el enigma que para la Biología sigue siendo aquello de lo cual se ocupa: la vida, las tormentosas polémicas de la física actual acerca, justamente, de la materia. Toda ciencia es, obviamente una construcción social y humana...

Hay que ser capaz de cuestionar la existencia misma de las disciplinas tal cual aparecen. Cuestionar no significa negar, se trata de no dar por natural e inmutable una categorización de las Ciencias que surgió ante una demanda social determinada y, quizá, es inútil para otra.

La interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos.

Por último sostenemos la necesidad de ser indisciplinado frente a las disciplina. Toda relación con una teoría es pasional, podemos someternos a ella, refugiarnos en ella, o hacerla trabajar, desafiarla. Creemos que hoy sólo se puede desarrollar la ciencia (con minúscula) con una actitud irrelevante ante la Ciencia (con mayúscula). La irrelevancia no es el rechazo o la negación, es simplemente el no reverenciar.” (Stolkiner, 1987)

Por otro lado, la vertiente más ortodoxa y respetuosa de las corrientes epistemológicas más tradicionales, resalta las ventajas del trabajo interdisciplinario, sin que esto implique rechazar el esquema básico de la especialización científica. En este camino se encuentran cada vez mayor cantidad de autores, que intentan renovar los esquemas tradicionales sin destruirlos. Así las cosas se sostiene que “...si bien la adquisición del conocimiento científico debe pasar por un proceso de especialización, ésta no puede ser la única opción...(S)in embargo, la búsqueda de una actitud inter y transdisciplinaria debe resistirse a ser tratada desde y como una nueva religión, una nueva filosofía, una ciencia de las ciencias” (Cortes de Arabia, 2007: 4)

En otras palabras, en este enfoque “la interdisciplina, no es una supraciencia ni busca la desaparición de las disciplinas ya que éstas son una condición previa de aquella; supone su existencia no su disolución, no se advierte así, oposición ni complementariedad absoluta entre disciplinariedad e interdisciplinariedad” (Ibídem)

En los últimos años esta corriente se ha visto reforzada por una gran cantidad de trabajos¹³ y visiones específicas de los contenidos interdisciplinarios. Entre ellos se destacan las

¹³ La aparición en 2010 de “The Oxford Handbook of Interdisciplinarity” le ha dado al campo de trabajo interdisciplinario un lugar en la ciencia tradicional. Los comentarios señalan que la interdisciplinariedad se

características que surgen de la postura que agrega el adjetivo “crítica” al sustantivo “interdisciplinariedad”, que constituye una visión gnoseológica específica del trabajo interdisciplinario que se rescata especialmente en este trabajo (Cfr. entre otros Barnett, 1990, Di Russo, 2008b)

Se señala entonces que clarificar una concepción unívoca de lo interdisciplinario y de otros conceptos relacionados como multi y transdisciplinario resulta una tarea imposible, esencialmente porque se mencionan y se utilizan en demasía y polifacéticamente¹⁴:

2.1.1. EL PROBLEMA TERMINOLÓGICO

La utilización de diferentes términos en este campo mueve a confusiones muy comunes. Se utilizan entre otros los conceptos “disciplinar”, “unidisciplinar”, “multidisciplinar”, “interdisciplinar”, “transdisciplinar, sin que los lectores tengan demasiado claras las diferencias que los autores intentan mentar entre cada uno de ellos. Las diferentes taxonomías se mezclan entre sí, y dependen de la visión de cada uno de los participantes:

“El epígrafe de Richard Mardsen¹⁵ encaja en un ensayo sobre enfoques de la interdisciplinariedad. Enmarca el debate sobre el significado de un concepto que proliferó a lo largo del Siglo XX. Como el concepto proliferó, su práctica se difundió. Según uno de los participantes en esta conferencia, Harvey Graff, la interdisciplinariedad ahora varía según el campo, el tiempo, el lugar, relaciones y circunstancias. Es inevitable que aparezcan diversas posturas sobre el tema. Graff habló de un espectro ‘amplio pero no claro’ y Ian Angus sostuvo que las definiciones

está tornando tan importante dentro de la Academia como fuera de ella. Así los académicos, los políticos y el público en general, buscan métodos y enfoques para organizar e integrar las vastas cantidades de información que se producen dentro de la investigación y en todos los niveles de la educación, ayudados por este enfoque.

¹⁴ “Inter-disciplinarity is problematised, as it abounds and proliferates (La interdisciplinariedad es problemática debido a que abunda y prolifera)” (Richard Marsden’s “Aphorisms in disciplines” citado en Foshay, 2011 – La traducción es propia)

¹⁵ Véase referencia anterior.

están ligadas a la posición del individuo, las actuales prioridades institucionales y las posibilidades para formas alternativas de producción de conocimiento. Algunos participantes trataron a la interdisciplinariedad como una cuestión epistemológica, mientras otros se concentraron en la estructura institucional. Algunos se centraron en la pedagogía y otros los hicieron en prácticas situadas en nuevos campos, en la teoría y en el conocimiento no académico” (Traducción propia sobre Foshay, 2011: 1)

“Las taxonomías clasifican a los entes según sus semejanzas y diferencias, ya sean especies animales, géneros artísticos, o síntomas médicos. Desde finales del Siglo XIX y durante el Siglo XX, las taxonomías del conocimiento en la tradición académica occidental han sido dominadas por un sistema disciplinar que demarca territorios de investigación especializada. Sin embargo, durante el curso del Siglo XX el sistema fue desafiado por un número de actividades interdisciplinarias en aumento. Esta proliferación dio lugar, en su momento, a nuevas clasificaciones que diferencian motivaciones para la enseñanza y la investigación interdisciplinaria, grados de integración y enfoque, modos de interacción y estructuras organizacionales” (Traducción propia sobre Thompson Klein, 2010:1)

Quizás una de las reflexiones más atinadas sobre el tema de la clasificación y relación entre estos términos resulte que “el proceso de definir y clasificar interdisciplinariedad es inherentemente político –excluye e incluye distintas formas de pensar y de hacer... En otras palabras, todas las definiciones y clasificaciones incluyen supuestos referidos a nuestros valores” (Martimianakis¹⁶, 2010)

Es así que dadas las disímiles caracterizaciones de los distintos autores y documentos de diferentes organizaciones¹⁷, se distinguirá el contenido que, a los efectos de este trabajo, se brindarán a los dos enfoques que se consideran principales¹⁸:

¹⁶ Escribiendo para un simposio desde el Departamento de Pediatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de Toronto.

¹⁷ Respecto de las distintas versiones históricas de documentos institucionales y diversos autores relativos a las taxonomías de la interdisciplina cfr. entre otros Thompson Klein, 2010 y Martimianakis, 2010

¹⁸ Más allá de la tradicional disciplinariedad o unidisciplinariedad.

- El enfoque “multidisciplinario”, que resulta de acciones que simplemente acumulan contenidos de diversas disciplinas, sin buscar sistemáticamente su combinación o integración. La Real Academia Española define al término como “lo que abarca o afecta a varias disciplinas”, sin señalar ningún elemento de cooperación o colaboración entre ellas.
- El enfoque “interdisciplinario” propiamente dicho, que resulta en los casos en los que no existe solamente acumulación de conocimientos de diversas disciplinas, sino que también se intenta una interacción real entre dichos contenidos, cooperando entre los distintos enfoques para poder conocer cabalmente el objeto de estudio.

La noción de “transdisciplinar” implica una actuación más radical que intenta borrar casi totalmente las barreras entre las disciplinas, acercándonos a la postura epistemológica más extrema.

En coincidencia con esta visión Cortes de Arabia¹⁹, señala:

“La disciplinariedad, especialidad, o fragmentariedad, consiste en un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas organizados a partir de una lógica interna, representada en ideas ejes en una progresión sistemática de contenidos teóricos y actividades prácticas de transferencia. Estas son algunas pautas que permiten lograr en el alumno un aprendizaje significativo.

La interdisciplinariedad, va más allá de relacionar las diferentes disciplinas, trata de integrarlas de manera contextualizada y sistémicamente. Se produce una interacción y cruzamiento entre diferentes disciplinas en orden a la comunicación de conocimientos.

La transdisciplinariedad es el nivel máximo de la integración donde se borran las fronteras entre las asignaturas. Las relaciones entre disciplinas ayudan a crear las condiciones propicias para la interdisciplinariedad aunque no son, rigurosamente interdisciplinariedad, tampoco lo es la multidisciplinariedad, ni la cooperación interprofesional que confluyen en alguna manera de intervención conjunta desde sus

¹⁹ Escribiendo desde el campo del Derecho Penal y demostrando así que sobre este tema trabajan todos los científicos, en especial los sociales.

propias perspectivas, ni la disciplinariedad cruzada en la cual una disciplina trasciende a otra u otras cuando diferentes ciencias poseen objetos de estudio semejantes.

Sus límites son, por un lado, la disciplinariedad y por el otro, la sobredimensión de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad” (Cortes de Arabia, 2007: 10-11)

2.1.2. EL CONTENIDO ESPECÍFICO DE LO INTERDISCIPLINAR

El enfoque interdisciplinario propiamente dicho es el que se intentó privilegiar en un principio en este trabajo. La necesidad de las ciencias sociales, y de las ciencias económicas en particular, de analizar integralmente su objeto, exigían el enfoque que dirigió originalmente este trabajo. Sea cual fuera la ciencia que se ocupa de él, el objeto de estudio sigue siendo el mismo (el hombre en sociedad, la empresa, el sector público, el mercado, los consumidores, etc.) ya sea que se lo aborde desde sus aspectos productivos, de distribución, como organización, como sistemas de información, etc. En realidad, los límites entre estos enfoques son imprecisos, y dependen de diferenciaciones muchas veces forzadas que sólo buscan resguardar campos de actuación sobre la base de reivindicaciones históricas, pero con poco sustento epistemológico y/o didáctico.

El concepto de lo “interdisciplinar”²⁰ determina la necesidad de combinar y yuxtaponer los enfoques de diversas disciplinas en la búsqueda de una articulación de un conocimiento que armonice las distintas fuentes de estudio de un único objeto.

Cuando nos enfrentamos al mundo epistemológico del siglo XXI en el que la división de las ciencias particulares ha llegado a extremos insospechables²¹, resulta muy difícil

²⁰ Muchas veces se utiliza como sinónimo la palabra “transdisciplinar”. Sin embargo el Real Diccionario de la Lengua Española no la reconoce como palabra de la lengua castellana.

²¹ Al hablar de interdisciplina, se supone previamente una separación de los campos de estas disciplinas que luego se relacionan. Por ejemplo, si se habla de psiconeuroendocrinoinmunofarmacología, se piensa en la preexistencia de la psicología, la neurología, la endocrinología, la inmunología y la farmacología como campos separados del conocimiento. Cfr. Bunge, 1999a: 273 y Barnett, 1990: 177-178.

imaginar que en el origen, todas las actuales ciencias se encontraban agrupadas en un tronco básico común.

En efecto, en los orígenes griegos la filosofía englobaba a todos los conocimientos científicos de la época.

“Y entonces la palabra filosofía tiene ya en Aristóteles el volumen enorme de comprender dentro de su seno y designar la totalidad de los conocimientos humanos...Todas las cosas que el hombre conoce y los conocimientos de esas cosas, todo ese conjunto del saber humano, lo designa Aristóteles con la palabra filosofía. Y desde Aristóteles sigue empleándose la palabra filosofía en la historia de la cultura humana con el sentido de la totalidad del conocimiento humano...la palabra filosofía abarcaba, repito, todo el conjunto del conocimiento que el hombre podía alcanzar. Valía tanto como saber racional” (García Morente, 1957: 7-8)

Era impensable hablar de interdisciplinariedad o de multidisciplinariedad, cuando sólo existía una disciplina que englobaba totalmente el conocimiento humano.

La Edad Media no modificó estructuralmente este estado de cosas. La unidad de la ciencia en la Edad Media se garantizaba no sólo por el tronco común filosófico, sino también por la unidad del idioma científico²².

Para finalizar este análisis entonces, es necesario comprender que lo interdisciplinario tiene también un “objetivo comunicacional” que intenta enlazar las diferentes representaciones semióticas que las distintas ciencias realizan de los mismos objetos.

“Al mismo tiempo que la Revolución Industrial y el modernismo apareció la especialización fuertemente difundida. La manifestación académica de esta tendencia fue la invención de disciplinas múltiples, especializadas y profesionales. La mayoría de las disciplinas hoy existentes fueron inventadas en el Siglo XIX, a pesar de que

²² “Con el latín como el lenguaje de la universidad medieval, los alumnos podían trasladarse fácilmente entre las universidades europeas” (Traducción propia sobre Barnett, 1998: 179)

reclamen poseer antiquísimas raíces en algún Paraíso intelectual remoto. La eficiencia de esta división del trabajo es el fundamento usual para disciplinas múltiples que estudian diversos aspectos de un mismo objeto de estudio” (Miller en Di Russo y otro, 2001: 21)

2.1.3. UNA VISIÓN PARTICULAR DE LO INTERDISCIPLINARIO

Interesa especialmente rescatar una de las visiones de la interdisciplinariedad en un enfoque crítico (cfr. entre otros Barnett, 1990). En efecto, dentro de otros posibles objetivos de la búsqueda de la interdisciplinariedad en la educación superior²³, se destaca su sentido crítico al señalar:

“...el enfoque crítico a la interdisciplinariedad se basa en la creencia de que tomándose el criticismo en serio la ideología puede ser neutralizada significativamente, aunque nunca erradicada. La idea central es que ampliando el currículum del estudiante más allá de su disciplina central o de su área de investigación puede ayudar a hacer explícitos y por ende más discutibles los supuestos básicos y la estructura de intereses de esa disciplina central. A través de la interdisciplinariedad crítica, los reclamos de verdad son más sostenibles al darnos cuenta de sus limitaciones y consecuencias” (Traducción propia de Barnett, 1990: 182)

Esta aproximación a la interdisciplinariedad resulta conveniente ya que permite a los alumnos acercarse de manera diferente a las convenciones que limitan su campo de estudio. Es así que la pregunta a la que se intenta responder es: “¿Cómo podemos llevar a los alumnos al punto de ver a través de las convenciones, de entender que a pesar de que las convenciones actúan como los barrotes de una celda, esos barrotes son de goma y no de

²³ Es así que analiza previamente los posibles objetivos educacionales, epistemológicos, de comunicación, pedagógicos, del mercado de trabajo, tecnocráticos, administrativos, informativos, normativos y racionales. Cfr. Barnett, 1990, 175-180

acero? Si su aprendizaje universitario debe ser totalmente educativo, los estudiantes deben poder darse cuenta que esos barrotes pueden ser doblados y que el escape es posible” (Traducción propia de ob. cit. 177).

En la visión de Barnett, el enfoque interdisciplinario no sólo sirve para la formación del profesional para el mercado, sino que esencialmente debe ayudar a enfrentar el problema ético que implica el desarrollo de su profesión en la sociedad moderna provisto de un conjunto de valores para ello.

“Las palabras clave de la nueva retórica en Humanidades muestran la evolución de una forma de “interdisciplinariedad crítica” que enfrenta a los objetivos instrumentales alineados con las motivaciones estratégicas, pragmáticas y oportunistas. Los fines instrumentales son centrales en la solución de problemas económicos, tecnológicos y científicos, especialmente en las áreas de competencia económica internacional como la computación, la biotecnología, las manufacturas y la industria. En esta forma, la interdisciplinariedad sirve a las necesidades del mercado y las prioridades nacionales sin tomar en cuenta los problemas epistemológicos o la estructura institucional. Por el contrario la ‘interdisciplinariedad crítica’ cuestiona la estructura existente del conocimiento y la educación, poniendo sobre el tapete los valores y fines que se silencian en las formas de interdisciplinariedad que carecen de reflexión” (Traducción propia de Foshay, 2010: 153-154)

En este contexto, se debe recordar que el Siglo XXI se ha iniciado en un momento de la historia en que el sentido ético de la existencia ha perdido mucho de su significado tradicional. La tendencia al reduccionismo económico por oposición a la búsqueda de la interdisciplinariedad crítica ha contribuido en mucho para esta postura, especialmente dentro de las Facultades de Ciencias Económicas. Sin embargo, ejemplos como las discusiones de los albores de los ‘70 respecto de la responsabilidad social de las empresas, que habían sido opacadas por las posturas reduccionistas desde lo económico de finales del siglo pasado, se encuentran nuevamente en el menú de temas de discusión de los profesionales actuales.

Otro riesgo posible del enfoque interdisciplinario que intenta aventar esta vertiente, es una reversión de las ventajas observadas en el desarrollo de la ciencia disciplinar desde el inicio de los tiempos modernos:

“También nos pone en guardia contra los peligros de la interdisciplinarietàad acrítica, recordando las desventajas del eclecticismo superficial, por un lado y por el otro... la vuelta a modelos premodernos de unidad del conocimiento que reestablecerían la unidad de la totalidad del conocimiento de la ciencia previa a la Edad Moderna lograda bajo el paraguas de la religión) (Traducción propia de Foshay, 2010: 19)

Un camino que evita estos riesgos es el afianzamiento de sólidas bases filosóficas. Dentro de ellas, la Ética resulta un capítulo preponderante, que para el trabajo dentro de las Ciencias Económicas, debería redundar en una mejora gradual de la acción profesional en la sociedad, considerando a los valores de este campo de la acción humana como conceptos absolutos que merecen el debido respeto.

"...de los valores se puede discutir, y si se puede discutir de los valores es que a la base de la discusión está la convicción profunda de que son objetivos, de que están ahí, y de que no son el peso o residuo de agrado o desagrado, de placer o de dolor, que queda en mi alma después de la contemplación del objeto... Los hombres pueden intuir tales valores o no intuirlos; ser ciegos o clarividentes para ellos; pero el hecho de que haya una relatividad histórica en el hombre y en sus actos de percepción e intuición de valores, no nos autoriza en modo alguno a trasladar esa relatividad histórica del hombre a los valores, y decir que porque el hombre es el relativo, relativo históricamente, lo sean también los valores" (García Morente, 1957: 373 y 378).

Considerar a los valores como elementos absolutos no implica olvidar la existencia de una posible postura relativista y de la necesaria discusión humana respecto del contenido concreto de los elementos absolutos de la ética. Sin embargo, el relativismo ético encubre muchas veces un pragmatismo similar al que Keynes condenó cuando señaló que “Los hombres prácticos, que se creen por completo exentos de cualquier influencia intelectual,

son generalmente esclavos de algún economista difunto. Los maniáticos de la autoridad, que oyen voces en el aire, destilan su frenesí inspirados en algún mal escritor académico de algunos años atrás” (Keynes, 1984: 337). A pesar de mostrarse como una teoría que permite aceptar las distintas premisas que cada grupo humano considere prevalentes, un relativismo ético permitiría fundar reglas morales incompatibles con los derechos mínimos que cualquier sociedad moderna debe garantizar a todos sus integrantes.

Este camino de abordaje en la educación, que conlleva un análisis crítico de los estudios interdisciplinarios, permite también acercarnos hacia una visión más razonable de los “enfoques por competencias” como posibles esquemas superadores.

“Numerosos autores alertan sobre las consecuencias de estos cambios. Algunos de ellos, cuestionando severamente todo intento de las universidades por ponerse a tono con las demandas de la sociedad. Barnett es uno de los más agudos, y en sus cuestionamientos incluye al concepto mismo de competencia.

La posición de Barnett sintetiza muy bien la de muchos que ven en este cambio que tiene lugar en la educación superior, un signo de retroceso en la autonomía y la calidad del trabajo universitario. La educación superior, sostiene, ha pasado de ser un bien cultural a un bien económico; las universidades han dejado de ser instituciones marginales en la sociedad, para ser enormes instituciones, centrales al desarrollo de las sociedades que integran. Hemos pasado de ser instituciones en la sociedad, a ser instituciones de la sociedad.

La conclusión es fuerte y contradictoria de la corriente que se ha abierto paso recientemente en el espacio universitario contemporáneo: las competencias no pueden guiar nuestros diseños curriculares pues “las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras definidas por otros. En este sentido, ellas reducen la autenticidad de la acción humana”.

El problema de fondo parecería estar, siempre de acuerdo a estas críticas, en que la mentalidad instrumental que anima a los enfoques por competencias está orientada a dominar la realidad y no a reflexionar sobre ella” (Aristumayo, 2005: 4)

Es decir que, en esta visión, los “enfoques por competencias” no resultan buenos o malos en sí, sino que dependerán del contenido que se les dé a las competencias, que pueden bien ser una herramienta de dominación sobre la educación superior, como un elemento que permita la actuación reflexiva de los actores universitarios. En resumen: “(1) Tan solo existe una tensión aparente entre los conceptos de educación general o formación integral y el enfoque por competencias y por lo tanto éste no necesariamente empobrece el currículo. (2) La introducción del enfoque por competencias no necesariamente está guiado por una mentalidad instrumental, ya que estimula y propicia la reflexión sobre los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza, y las formas de evaluación, entre otros” (Ob. cit.: 1)

Un resumen final de las ventajas de este enfoque, no exento de detractores en la bibliografía, puede realizarse a partir de lo que señala Barnett al culminar sus reflexiones en el capítulo destinado al tema:

“Este tipo de interdisciplinariedad tiene un valor más amplio. Dentro de la comunidad académica ayudará a construir puentes entre las disciplinas académicas. Primero, conducirá a una mayor cooperación, diálogo y aún enseñanza en equipo entre los departamentos de una institución. En segundo lugar, es posible que inspire proyectos de investigación interdisciplinarios. Tercero,...permitirá que la comunidad académica recupere su sentimiento *como* una verdadera comunidad académica, con un interés y un discurso que trascienda a las disciplinas particulares” (Traducción propia de Barnett, 1990: 188)

2.2. EL SISTEMISMO COMO UN ENFOQUE INTEGRADOR

Como ya se señaló en la parte final del capítulo 1 de este trabajo, es el enfoque general de sistemas el que brinda una base teórica a los avances para amalgamar los contenidos de las distintas disciplinas en estudio. Su difusión en la segunda mitad del siglo XX, especialmente a partir de los desarrollos del biólogo Ludwig Van Bertalanfy tuvo un efecto integrador en un mundo científico cada vez más especializado:

“La necesidad de la Teoría General de Sistemas se debe a la situación de la ciencia:

- Especialización: “la República del aprendizaje” está dividida en subculturas aisladas con tenues líneas de comunicación, esta situación que amenaza una guerra civil intelectual.
- El incremento de la dificultad de “comunicación benéfica” entre los científicos como un todo. Entre mayor la división de la ciencia, menor comunicación entre las disciplinas.
- Sordera especializada: alguien que debe saber algo que alguien más sabe es incapaz de entenderlo por falta de “oídos generalizados”. (Sánchez Lara, 2009)

Luego del desarrollo de esta teoría, es posible sostener que dos son los caminos factibles a través de los cuales se puede intentar lograr un retorno a un sistema científico con elementos unificadores²⁴, que no sea limitado por las divisiones artificiales determinadas por cuestiones históricas:

²⁴ Esto no implica abandonar las ventajas de la especialización desestimando la posibilidad de profundizar específicamente en un determinado objeto o campo del conocimiento.

1. El reduccionismo de todos los contenidos científicos a una disciplina unificadora central.
2. El tendido de lazos y puentes entre las distintas ciencias particulares, a partir de la aceptación de las especificidades de sus contenidos, en una búsqueda interdisciplinar que se enmarca en la teoría de sistemas.

Más allá de respetar las distintas opiniones sobre las posibles soluciones a esta dicotomía; este trabajo entiende que no es el reduccionismo, sea cual sea la disciplina que privilegie, la postura correcta a través de la cual debería avanzar el profesional en ciencias económicas. Recordemos que el reduccionismo se ve evidentemente favorecido por la ultra especialización. Profesionales “hiperespecializados” en una temática limitada, que desconfían y desconocen cualquiera de los productos generados por sus colegas “hiperespecializados” en otros campos de las Ciencias Económicas y por las demás profesiones, no son los recursos humanos que el desarrollo de la ciencia y la técnica requieren en el Siglo XXI para nuestro país.

El enfoque interdisciplinario generado por una visión sistémica de la realidad “...evitará los peligros de la visión de túnel en los que invariablemente cae el especialista de mente estrecha, por ser incapaz de tomar en consideración rasgos que no se estudien en el campo al que se dedica” (Bunge, 1999a: 370). Del mismo modo evitará que nos deslicemos hacia la “antidisciplina” que rechaza las evidentes ventajas de la profundización disciplinar.

La visión de sistemas ha echado también profundas raíces en el campo de la educación, lo que permite articular este enfoque tanto en la relación entre los contenidos disciplinares, como con el proceso de enseñanza universitaria. Recordemos que “(e)sta visión sistémica comenzó a permear el espacio de la enseñanza hacia finales de los años setenta, cuando se empieza a caracterizar el aula en términos de intercambios, relaciones e interacciones. Es una percepción del proceso educativo estrechamente vinculada a la propuesta del aprendizaje innovador, cuyas metas tienen que ver con la autonomía y la integración. El aprendizaje innovador pretende que el alumno sea capaz de “formular los juicios y

decisiones necesarios para actuar con independencia y libertad personal”, así como afirmar su pertenencia a un todo, dentro del cual puede establecer relaciones y cooperar para el logro de fines comunes. Es una apuesta donde la interacción entre objetivos, recursos y métodos puede ser más importante que su funcionamiento.” (Jaime Rodríguez, 1993)

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DEL CONTEXTO DEL CAMPO EMPÍRICO DE LA TESIS. LA CONFORMACIÓN DE LAS CARRERAS DE GRADO EN CIENCIAS ECONÓMICAS EN ARGENTINA Y EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL EN PARTICULAR

3.1. CARRERAS DE CIENCIAS ECONÓMICAS. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS EN EL PAÍS

Brevemente nos parece oportuno, hacer una descripción del origen de la disciplina “Contabilidad”, para que podamos comprender algunos aspectos de las carreras de Contador Público en Argentina, decana dentro de la trilogía actual de carreras de grado que se dictan en las Facultades de Ciencias Económicas de nuestro país.

La Contabilidad es tan antigua como la necesidad del hombre de llevar cuenta de sus bienes y operaciones. Es por ello que según los distintos pueblos de la antigüedad, existían en las diferentes culturas, registros en forma de rayas, muescas sobre papiros, pieles o cueros, o mediante nudos a lo largo de una soga denominados “quipus”. Estos elementos funcionaban como la “memoria” de las operaciones” (Rosemberg, 2006: 100)

Pero es recién en el siglo XV, cuando el comercio alcanza un período de esplendor en las ciudades italianas, que aparece la disciplina contable, organizada de manera sistemática con los fundamentos que la han acompañado hasta nuestros días. Fue así como el fraile franciscano Lucca Paccioli (1445-1517) matemático veneciano, además de arquitecto, teólogo y experto en comercio, crea la “Divina Proportioni”, ilustrada por Leonardo Da Vinci. En esta obra, crea el método de registración de las operaciones comerciales, denominado Partida Doble, que es la esencia de nuestra disciplina y que se utiliza hasta nuestros días. Más aún, ha ido desplazando a otros métodos de registración como el de la partida simple, utilizado, por ejemplo en la contabilidad del sector público, por ser un método superador. (Cfr. entre otros Di Russo, 2007)

Es decir que la Contabilidad aparece como una disciplina que responde a una necesidad del momento histórico del surgimiento del mercantilismo y en el escenario de las poderosas ciudades comerciales italianas que también fueron cuna del derecho comercial en general, de los títulos circulatorios y de la legislación falencial. Estos hechos resultan de importante significación para comprender, en términos de De Sousa Santos, que la disciplina ha

perseguido desde sus orígenes el objetivo de lograr una “educación para el trabajo, enseñanza de conocimientos utilitarios, de aptitudes técnicas especializadas capaces de responder a los desafíos del desarrollo tecnológico en el espacio de la producción”, es decir “trabajo intelectual calificado” (De Sousa Santos, 1997: 236).

Siguiendo en este recorrido histórico, nos interesa recordar los orígenes de la carrera en nuestro país. Es así como, entre los primeros antecedentes históricos de nuestra profesión, encontramos la primer Memoria del Consulado de Buenos Aires, en la que Manuel Belgrano propone la creación de las Escuelas de Comercio, de forma tal que sus egresados puedan tener un título reconocido en la materia. Por otro lado en 1825, durante el gobierno de Rivadavia, se dicta un decreto reconociendo la utilidad de las enseñanzas que se efectuaban en una escuela de comercio dirigida por el francés Amadeo Brodart. Sin embargo, la profesión nace con el Decreto de Rosas del 12 de julio de 1836. Para obtener el título, era necesario rendir un examen de competencia sobre Derecho, rendido ante la Corte de Apelaciones y otro de Aritmética y Contabilidad ante un tribunal designado por el gobierno. El Número de Contadores Públicos Nacionales reconocidos no podía exceder de ocho. La limitación de ese número de Contadores recién fue abolida en el año 1863. Nótese que a diferencia del sistema actual en el que la universidad confiere el ejercicio profesional mediante la entrega del diploma, en esta época era un organismo del estado no educativo quien otorgaba tal facultad.

Si nos ubicamos históricamente, el país estaba recién organizándose como nación y el puerto de Buenos Aires era el centro de la actividad agroexportadora. En palabras de Ferrer “La importancia del papel que jugó la Argentina en la economía internacional puede apreciarse si se observa que la inmigración neta de personas, proveniente de Europa, en su gran mayoría, ascendió entre 1857 y 1914 a 3.300.000 almas.” (Ferrer, 2005: 121)

En ese contexto, en 1890 se crea la Escuela Nacional de Comercio bajo la presidencia de Carlos Pellegrini. Los fundamentos expuestos por el autor del proyecto de creación, señalaban con claridad el futuro económico y comercial que alcanzaría nuestra nación y la necesidad de implantar una enseñanza técnica especializada en tal sentido. Dentro de los estudios de esta Escuela, para el año 1892, se estableció el título de contador Público, egresando así en 1894 los primeros contadores del país. Distintas provincias crearon sus

Escuelas de Comercio, entre ellas la de Córdoba fundada en 1907 y la de Santa Fe en 1912. En 1912, sobre la base de lo actuado en la escuela Carlos Pellegrini se inaugura el Instituto de Altos Estudios Comerciales, constituyendo este avance, el camino definitivo para la creación en 1913 de la primera facultad de Ciencias Económicas del país²⁵. Es indudable que la pujanza y crecimiento económico del país, en pleno modelo agroexportador, impulsó la necesidad de elevar y mejorar el nivel de enseñanza comercial, haciéndola de tipo universitario, profundizando con mayor vigor la especialización teórica y práctica tendiente a la formación de profesionales capaces, imprescindibles para los problemas económicos que plantearía el desarrollo futuro del país: “En 1913, el total de capitales extranjeros invertidos en la Argentina representaba el 8,5% de las inversiones extranjeras de los países exportadores de capital en todo el mundo, el 33% de las inversiones extranjeras totales en América latina y el 42% de las inversiones del Reino Unido en la misma región.” (Ob.cit.:122)

Haciendo un breve resumen de la actividad de los profesionales en Ciencias Económicas en la Argentina, es posible caracterizar a la primera mitad del Siglo XX como una etapa de surgimiento de su existencia tal como hoy la conocemos (cfr. Buchbinder, 2005); mientras que la segunda mitad del Siglo XX resultó la etapa del afianzamiento de su reconocimiento social y de su consecuente victoria en la “batalla” contra los antiguos “prácticos” o “idóneos”, primero en los centros urbanos más densamente poblados y más tarde en los lugares más alejados de nuestro país.

En el siglo pasado, a finales de la década del ´60 el presidente de la Federación Argentina de Colegios de Graduados en Ciencias Económicas podía decir:

"Todavía nos acompañan en la tarea profesional, colegas que ...todavía recuerdan con bastante pesar que el Doctorado en Ciencias Económicas era conocido con sorna allá por los treinta, como el Doctorado en Ciencias "Baratas". Sin embargo, su tesón, unido al esfuerzo desplegado por los ambientes universitarios de la Contabilidad, han ido acallando las pullas, y poco a poco, el Contador -así a secas- va obteniendo en la

²⁵ Precisamente en 2013 se cumple el primer centenario de la apertura de la primera carrera de Contador Público Nacional en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

consideración general, el mérito que le corresponde como científico de la Contabilidad Pública y Privada..." (Viera Alonso en Herrscher, 1968: 7).

El Contador Público Nacional es sin duda un profesional que ha sabido ocupar a lo largo de la historia un lugar social indiscutible. Sobre todo en un país como el nuestro, en el que los ciudadanos han tenido que improvisar alguna idoneidad económica para poder sobrevivir a las distintas crisis económicas y políticas por las que casi todas las generaciones han transitado. La figura del Contador ha estado presente en los distintos acontecimientos y etapas históricas desde principios del Siglo XX, en muchas oportunidades ocupando cargos estratégicos en los organismos públicos encargados de dictar medidas de política económica, en otros, desde el sector privado, asesorando tanto a los productores de los distintos eslabones de la cadena productiva como a los consumidores. También ha tenido un rol destacado en los últimos años en organizaciones no gubernamentales, despegándolo con ello de su casi exclusiva imagen de participación ligada a entes que solo persiguen el lucro. Además, y para desconsuelo de quienes forman parte de la profesión, se ha identificado a varios colegas, como involucrados en casos de corrupción y fraude, hecho que muchas veces ha generado pérdida de prestigio social.

Todos estos condimentos, sumados a los distintos cambios de políticas económicas, el crecimiento de nuestras incumbencias, la apertura de la economía a nivel mundial a partir de los noventa, la incorporación de las nuevas tecnologías como herramientas para el desarrollo de nuestra tarea y las influencias de las distintas corrientes pedagógicas que se comenzaron más recientemente a considerar para la enseñanza universitaria; todo conjugado con distintas concepciones acerca del perfil del estudiante y del graduado, fueron modelando los distintos currículos vigentes a lo largo de la historia de nuestra carrera. Todos estos hechos y circunstancias han influido en el desarrollo curricular de la principal carrera de las Facultades de Ciencias Económicas en Argentina, como documento que refleja la realidad de los hombres y los acontecimientos que transitaron cada época.

En las décadas del '80 y del '90, de la mano de una revalorización del mercado y de los aspectos económicos, administrativo-contables y tributarios para la sociedad argentina, las

Universidades recibieron una gran cantidad de jóvenes interesados por las Ciencias Económicas, los que luego de graduarse aumentaron la oferta de profesionales de esta rama científica. Del mismo modo, muchos profesionales de las Ciencias Económicas continuaron sus estudios a través de currículas formales de posgrado, tanto en la Argentina como el extranjero.

Sin lugar a dudas, las grandes modificaciones y nuevas complicaciones sufridas por el sistema tributario argentino en las últimas décadas, multiplicaron las necesidades de asesores tributarios, y determinaron el actual estereotipo social del Contador Público ligado casi exclusivamente a los "aplicativos" de la Administración Federal de Ingresos Públicos. También la desenfadada irrupción de las soluciones de mercado en la casi totalidad de los campos de la producción de bienes y servicios durante la última década del Siglo XX en nuestro país, determinó al mismo tiempo una mayor demanda social de profesionales imbuidos de los principios económicos neoclásicos y de las últimas tendencias en la Administración.

Al mismo tiempo, sin prisa pero sin pausa, los campos no tradicionales de actuación de los profesionales en Ciencias Económicas se desarrollaron y tendieron hacia una mayor especialización. Hoy existe en los centros urbanos más importantes de nuestro país un campo propio para Licenciados en Administración y Licenciados en Economía, y la posibilidad de incursionar en ámbitos específicos de actuación para los Contadores Públicos²⁶. Este avance en la especialización intra Ciencias Económicas en el que nos hallamos inmersos, demuestra también la ampliación que sufrió nuestro mercado de prestación de servicios²⁷.

Es importante comprender del mismo modo que la realidad no resulta idéntica en todos los rincones de nuestro país. Los lugares más alejados de los centros urbanos importantes, mantienen aún esquemas de prestación de servicios conjuntos ligados tanto con la

²⁶ La profesión actuarial mantiene desde antaño un campo de desarrollo específico claramente separado del ámbito tradicional de los demás profesionales del área.

²⁷ Cfr. Smith, 1993. Uno de los determinantes más importantes de la profundidad de la división del trabajo en una sociedad, es la extensión del mercado.

Administración, como con la Contabilidad y la Economía, concentrados en el mismo profesional. En esas localizaciones geográficas la extensión del mercado aún no permite sostener un nivel de especialización como el que se observa en otros lugares del país. Los profesionales del Derecho, de la Medicina y de otras profesiones liberales tradicionales, viven una realidad similar. La fuerte especialización que se observa en Capital Federal, el Gran Buenos Aires, Córdoba o Rosario no se replica en otras localizaciones del interior del país. Aún existen en todas estas disciplinas “médicos de pueblo”, que en el caso de las Ciencias Económicas deben atender al mismo tiempo cuestiones de estructura de costos, evaluación de proyectos de inversión, diseños de sistemas de incentivos en materia de remuneraciones, conjuntamente con liquidaciones de tributos y auditorías de sistemas contables informatizados.

Esta situación dual, que tiende hacia la especialización cada vez más extrema en los centros más densamente poblados, y mantiene localizaciones geográficas en las que la división del trabajo dentro de las Ciencias Económicas sólo es un proyecto futuro; tiene su correlato en las instituciones universitarias de formación de los profesionales que, más temprano que tarde, tienden a adecuarse a la dinámica social de la especialización laboral de su región. Es necesario recordar que “(c)ada profesión ...presenta su propia caracterización histórica, disciplinaria, socio-económica y política, por lo que es importante estudiarlas a un nivel amplio como profundizar en la especificidad de cada una de éstas, a fin de comprender las diferencias que entre ellas se localizan y sus tendencias de fortalecimiento, desaparición o posible modificaciones ante los cambios presentes en dichos campos” (Marín Méndez en de Alba, 1993: 235)

La trilogía de carreras ofrecidas, se corresponden con las tres terminalidades de grado, que a partir de la ley nacional de ejercicio profesional Nro. 20.488, existen en el derecho positivo argentino: Licenciado en Administración, Contador Público y Licenciado en Economía. A pesar de ello, dadas las semejanzas entre estos campos de estudio, la mayoría de las Universidades ofrece a los ingresantes algún tipo de Ciclo Común Básico para las tres terminalidades normalmente durante los dos primeros años de carrera, para que puedan decidir posteriormente cuál de ellas elegir. Aún en este contexto, las Facultades no ofrecen

regularmente cursos interdisciplinarios de ingreso que permitan a los alumnos integrar los contenidos centrales de estas tres disciplinas en el camino de su elección.

La especialización extrema se observa también en el Ciclo Profesional de las diferentes carreras de grado, ya que el tradicional objetivo de profundizar en los conocimientos disciplinares se privilegia por encima de la integración de los conocimientos. Sin embargo, las tendencias hacia la integración de los conocimientos de las diversas profesiones tienen en las currículas un pequeño espacio: el seminario integrador final. Con distintas denominaciones para cada carrera²⁸, se reserva un espacio para el desarrollo de un trabajo final a través del cual muchas veces se busca “integrar los conocimientos con sentido crítico”²⁹.

La formación universitaria de grado en Ciencias Económicas se caracteriza hoy en Argentina por extensas currículas con aproximadamente unos cuarenta cursos cuatrimestrales, en su mayoría de contenido obligatorio³⁰, distribuidos en un programa que abarca, en teoría, cinco años de estudio. Dichos cursos, en la mayoría de las Facultades, se encuentran "departamentalizados" en cuatro o cinco conjuntos de materias, en función del área de conocimiento que abarcan³¹.

Los intentos interdisciplinarios sistemáticos son en general escasos, y consisten esencialmente, como ya señalamos, en el agregado en el último año de carrera de algún

²⁸ Teniendo en mira en la actualidad una práctica profesional supervisada obligatoria a futuro por lo menos para el caso del Contador Público. Para el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral cfr. Resolución CD 815/2008.

²⁹ Conforme los contenidos mínimos del Seminario de Integración final de la Licenciatura en Administración. Cfr. en www.fce.unl.edu.ar.

³⁰ La tendencia a la flexibilización de las currículas se ha fortalecido en la última década del Siglo XX y ya muchas de las Facultades de Ciencias Económicas del país cuentan con la posibilidad de incorporar cursos optativos, siempre con una baja incidencia en el total (10-15%).

³¹ Tradicionalmente para las carreras de las Facultades de Ciencias Económicas, departamentos Contable, Administrativo y Económico como troncales, además de los departamentos de Matemáticas, Jurídico y de materias Humanísticas. Esta distribución varía mínimamente de Facultad en Facultad, y presenta el típico problema de "etiquetado" de determinadas materias como las de Costos para la Gestión, Teoría y Técnica Impositiva, Finanzas Públicas, etc.

Seminario de objeto integrador³². Existe en general una bajísima interacción interdepartamental, y pocos docentes se interiorizan realmente con los contenidos que se imparten en los demás departamentos de la carrera. Contra esta tendencia, se ha venido imponiendo en los últimos años en casi todas las Facultades la creación de la figura del “Director de Carrera” para cada carrera de grado, a veces acompañados de Consejos Consultivos en la búsqueda de una mayor integralidad de la formación de los profesionales.

3.2. LA CONFORMACIÓN DEL ACTUAL CURRÍCULO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNL

A continuación brevemente se analizará el largo camino transitado por los diferentes currículos que tuvo la carrera, para luego detenerse en el vigente y analizar cuáles son sus ejes imperantes y razones justificativas del diseño

En 1919, al crearse la Universidad Nacional del Litoral, la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas se asentó en la Escuela de Comercio de Rosario. Se exaltaba, como objetivo en los documentos fundantes, la inserción de los graduados de tal escuela como gerentes y directores. Los alumnos eran originarios de Rosario, Santa Fe y su zona de influencia. La carrera original duraba tres años, tenía 14 materias, un seminario y un idioma. En 1927 se brindaba además formación en Administración Pública como “idóneo” con un curso de 2 años, 6 materias, 2 seminarios, ejercicios de administración pública y 1 idioma. Se incluían asignaturas como Filosofía, Economía Política e Idiomas (traducción de francés, italiano e inglés o alemán), El Doctorado en Ciencias Económicas por su parte incluía Tecnología industrial y rural, Historia del comercio, Sociología y Geografía económica, Seminarios y Tesis.

32 Esta práctica no se observa en todas las Facultades y carreras de grado. En algunas se utiliza la antigua materia "Practica Profesional" o más actualmente una “Práctica Profesional Supervisada” buscándose así el objetivo de la interdisciplinariedad para una mejor preparación para el mercado laboral (Cfr.. Barnett, 1990: 180)

El Curso de Contadores de la ciudad de Santa Fe se creó el 3 de diciembre de 1951 y comenzó sus inscripciones en 1952. Dependía de la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas de la Universidad Nacional del Litoral con sede en Rosario. La Ordenanza Nro. 197 de 1945, se refiere a los contadores públicos de la escuela “Domingo Silva de Santa Fe”, a los que le reconocía la posibilidad de inscribirse luego en la carrera de Doctor en Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

Es así como nos encontramos con un Plan de estudios 1957, que otorgaba el título de Contador Público y Perito Partidor³³. Si analizamos las asignaturas de este plan divididas por áreas, se observa una fuerte concentración de materias en el área Contable y de Derecho, una importante participación de las materias del área económica, en desmedro de una escasa cantidad de asignaturas del área matemática y de las denominadas de formación complementaria, El currículo incluía una práctica profesional, un preseminario de Organización contable de la empresa y un seminario de Economía Política, además de un idioma. Es aquí donde se observa por primera vez la existencia de un espacio curricular denominado de práctica profesional, tradicionalmente ligado al desarrollo de competencias para el trabajo dictado en particular para los alumnos que se encuentran en el último año de la carrera.

El 29 de noviembre de 1968 se creó la Universidad Nacional de Rosario por Ley 17.987, que mantuvo en su órbita la tradicional Facultad de Ciencias Económicas de aquella ciudad. En la misma época, el Curso de Contadores de la ciudad de Santa Fe, que ya había tomado el nombre de escuela de Ciencias de la Administración, se transformó en la Facultad de Ciencias de la Administración dentro de la Universidad Nacional del Litoral³⁴. Ha nacido en esta década la Licenciatura en Administración como carrera y la ciencia administrativa

³³ Formación como perito que habilitaba a participar ante el Poder Judicial en pleitos sobre división de cosas comunes como herencias y condominios.

³⁴ El nombre cambiará en el actual Facultad de Ciencias Económicas en 1975, manteniéndose con esa denominación hasta nuestros días.

se encuentra “de moda” en el tradicional ámbito económico, lo que se refleja en el cambio de denominación.³⁵

Es así que en este nuevo marco nos encontramos con un nuevo Plan de Estudios de breve vida útil: el Plan 1969. Se caracterizaba por su duración de cuatro años y la ausencia casi total de materias del área de Administración. Ello encuentra su explicación en que se preveía un postítulo en Administración, que concentraba todas las materias del área. El currículum demandaba 26 asignaturas para obtener el título de Contador y 14 más para el postítulo de Licenciado en Administración.

Esta separación entre ambas carreras definía claramente el perfil de ambos profesionales para aquel entonces. Por un lado se formaba al contador, dedicado a aspectos exclusivamente técnicos, como mero procesador de datos (lo que hoy despectivamente se denominaría mera teneduría de libros) muy ligado a los aspectos jurídicos, que eran los únicos hechos económicos que se podían reflejar por entonces en los estados contables, al tener trascendencia frente a terceros. Y por otro lado al Licenciado en Administración, que por tratarse de una carrera de posgrado, tenía los conocimientos del contador y además los necesarios para organizar y conducir administrativamente a la empresa.

El Plan 1973 de Contador Público fue aprobado por Resolución de Consejo Académico Nro. 18 del 8 de marzo de 1973 y por Resolución Consejo Superior Nro. 86 del 14 de mayo del mismo año. El documento fundante incluye los siguientes títulos: a) Bases generales, b) Asignaturas y delimitación de contenido y c) Coordinación. Dentro de tales apartados, se expresan distintas ideas que muestran la concepción de la carrera de Contador y el contexto de la propuesta curricular. Por ejemplo, entre los fundamentos existe una mención a la resistencia de los profesores de la casa respecto a la anterior concepción del Plan de estudios 1969 que ubicaba a la carrera de Contador como un título inferior al de posgrado de Licenciado en Administración.

³⁵ Esta división tuvo que ver además con una propuesta de “división del trabajo” más ligada a las especificidades locales. Dado que Santa Fe resulta una ciudad caracterizada por la labor administrativa en el campo público, su Facultad se especializaría en el ámbito administrativo.

Respecto a los fundamentos y concepción del Plan de 1973, éste incorpora las recomendaciones del primer Simposio Académico de Facultades de Ciencias Económicas realizado en el año 1971, como la de que no se otorguen títulos diferentes a carreras similares, ni títulos iguales a carreras diferentes, estableciendo un esquema básico de 3.000 horas de dictado de clases con una duración estimada de cinco años para un alumno de dedicación regular. Ya se buscaba mayor flexibilidad en los Planes de Estudio, así como su permanente actualización, elementos que se mantendrán como objetivos hasta nuestros días. Los fundamentos también incluyen una referencia a las recomendaciones de las Jornadas de Contabilidad de 1972 rescatando una mayor incidencia del “área cultural” en la carrera de Contador. El Plan considera que el título de Contador debe representar el máximo nivel operativo dentro de las ramas de la Contabilidad y la Administración. Como parte del perfil asume que además de la tradicional concepción del Contador como profesional y hombre de la empresa, debe formarse un graduado capacitado para servir en la Administración Pública.

En un agregado referido a los objetivos, a tono con los momentos que se vivían en el país, se critica a la sociedad materialista y exitista en la que el móvil económico es la única meta de la actividad profesional oponiéndole una actitud de servicio social con conciencia de los deberes para con la comunidad. En este sentido los egresados tendrían que aportar al cambio de estructuras que tendiera a la justicia social y a la liberación económica de nuestro país. Aún en este contexto, sostiene la necesidad de una formación básicamente pragmática sin exagerar el utilitarismo.

En otras palabras, este currículo consideraba que “la educación no es en sí misma reproductora, conservadora o transformadora; el carácter que adquiere la función social de la educación está estrechamente vinculado con el o los proyectos socioculturales y político-económicos desarrollados en el seno de la sociedad, tanto en sus momentos de constitución como en los de consolidación, desarrollo y transformación.” (De Alba, 1995: 71). Este plan incluía una asignatura denominada “Seminario sobre la realidad Argentina”, encargada de analizar periódicos e información de la realidad del momento y debatirla en clase. Esto determinó un claro giro hacia un enfoque sociocultural que nuestra carrera no había

contemplado hasta el momento y que en algunos de sus aspectos se acercaba a algunos de los objetivos buscados por el espacio curricular que se intenta diseñar.

Evidentemente, si recordamos los acontecimientos históricos que acaecían en esos momentos en la Argentina, en los que las universidades eran el centro del debate de ideas y de formación de dirigentes, comprenderemos mucho más los contenidos que se plantean en el párrafo anterior. Obviamente dicho currículum tenía una perspectiva sociológica, en la que “el contenido del currículum se considera como un producto social y que, por lo tanto, ha de analizarse como una construcción sociohistórica y tratarse como negociable, legítimamente criticable y discutible, en definitiva, como una de las posibles formas que podría haber adoptado el currículum, sujeta a influencias políticas y donde las diferencias en la posesión del conocimiento y la capacidad de hacer valer sus posiciones de los diferentes grupos socio-culturales ha de incluirse como relevante.” (Angulo Rasco y otra, 1994: 241).

El documento referido a la modificación del Plan de Estudios de Contador, realizada en 1977, menciona la Resolución Nro. 23 del Consejo Directivo, aunque en ese período de anormalidad institucional se observa como producida por el Decano y sólo prevé la elevación al señor Rector. Los documentos aluden a la necesidad de realizar “ajustes”, como cambios de ubicación de materias, modificación de la valoración horaria o desdoblamientos de asignaturas. Tales modificaciones se presentan como coyunturales o provisorias, puesto que servirían hasta que se concretara una búsqueda unificación nacional de los contenidos de la carrera. En concordancia con los cambios del contexto, elimina el “Seminario sobre la Realidad Argentina” y reordena los ámbitos de tratamiento y discusión de la problemática de la economía argentina.

El Plan 1982 referido a la Carrera de Contador Público Nacional fue aprobado por Resolución Nro. 55 del año 1982. Su documento fundante consta de los siguientes títulos: a) Antecedentes y fundamentos; b) Título; c) Objetivos generales; d) Estructuración del plan, e) Objetivos de las áreas en particular, f) Asignaturas que la componen y g) Contenidos mínimos. En cuanto a los antecedentes propiamente dichos, el Plan 1982 se basa en las recomendaciones del Consejo de Rectores de Universidades Nacionales, sugerencias de profesores, reuniones de decanos de Ciencias Económicas y otros estudios

no especificados concretamente. El Plan se centraliza en la actividad curricular a cumplir por el estudiante identificada con la preparación técnico-profesional y su formación humanística en el sentido y forma de que “...los objetivos generales del ciclo, que especifican las capacidades que el alumno debe haber adquirido al finalizar el ciclo correspondiente, adoptarán la siguiente forma: el alumno será capaz de.... (descripción del tipo o subtipo de actividad seguida, eventualmente, del tipo de circunstancia en las que se manifiesta)” (Coll en Ob.cit: 211). Para ello el Plan refiere a la complementación de la formación como persona y ciudadano en base a orientaciones humanísticas. Se observa una aparente contradicción entre utilitarismo y humanismo, es decir que “evocaban la necesidad de adaptarse a la competencia económica y a la modernización del aparato de producción, “al mundo laboral en defensa de una escolaridad que exponga a la realidad”, por un lado, y por otro “tratando de transmitir la cultura y los conocimientos” para formar ciudadanos (Perrenoud, 1999: 16)

Ante esta disyuntiva el Plan incorpora temas de Psicología a la asignatura “Sociología” y crea la asignatura “Metodología del Aprendizaje” con algunos contenidos epistemológicos, para mejorar la formación humanística de los alumnos, como únicos campos disciplinares no afines al “core” de la carrera. Al mismo tiempo enfatiza el área Contable pues crea como asignaturas en esa área a Estados Contables y Costos II. Este hecho tiene directa correlación con la aparición de toda una nueva corriente doctrinaria que busca ahora acercar la Contabilidad hacia la Economía, rompiendo en cierta medida sus lazos íntimos con el Derecho, con el que había mantenido un exacerbado apego, todo esto en la búsqueda de un reflejo más cabal de los hechos económicos en los informes contables³⁶. Todos los especialistas estaban abocados a la búsqueda de mecanismos para optimizar el manejo de la información contable y evitar distorsiones en su reflejo de la realidad económica. Surge así claramente que los “enlaces” y “fronteras” entre las distintas disciplinas troncales de la

³⁶ A nivel nacional la Federación Argentina de Consejos Profesionales en Ciencias Económicas nacida a principios de la década del '70, a través de su Centro de Investigaciones Científicas y Técnicas (CECYT) emprende un camino hacia la armonización de las Normas Contables en el país con el dictado de un “paquete” de normas profesionales novedosas, como es el caso de la que creaba un mecanismo superador del ya existente ajuste por inflación

Facultad de Ciencias Económicas tienen más razón en cuestiones históricas coyunturales que en definiciones epistemológicas infranqueables.

Estos hechos dieron lugar a la necesidad de incorporar nuevas materias que se aboquen al análisis de la nueva normativa que entraría en vigencia, en lugar de reformular los contenidos de las asignaturas ya existentes. Se enfrentaban aquí dos grupos con posturas epistemológicas distintas que buscaban reflejo dentro del currículo: por un lado los defensores de la teoría contable pura, alejados del impacto de la realidad económica del momento con un pensamiento ortodoxo acerca de la disciplina, y por el otro los renovadores, que pretendían su acercamiento hacia la Economía (cfr. entre otros Di Russo y Hauque, 2002: 17).

El nuevo Plan, que enfatiza al ente “asignatura” como su eje estructurante, aumenta en un 50% la carga horaria de “Teoría y Técnica Impositiva” en una típica búsqueda de competencias utilitarias para el graduado, en un contexto de la creciente complejidad del área. Respecto de Economía, suprime y/o diluye contenidos de Economía bajo el nombre Economía IV sin alusión demasiado clara al contenido disciplinar. Por tratarse de una ciencia social, que en épocas anteriores, había tenido el carácter de área de discusión de políticas económicas y sociales de diferentes momentos históricos, la Economía fue la ciencia que más recortes sufrió en el período 1976-1983. Puntualicemos que durante el gobierno militar temas como el marxismo, por ejemplo, fueron eliminados de las currículas, toda la bibliografía relacionada con los mismos fue prohibida y con ello el plan de estudio pretendió abandonar una “perspectiva sociológica” aparentar tener una postura “filosófica”, es decir, “objetividad y estabilidad, puesto que se entiende que no estaban influenciados por valores e intereses de grupo social o época, etc.”.(Angulo Rasco y otra, 1994: 237). Con el mismo Plan, luego del advenimiento de la democracia dichos contenidos se irán reincorporando gradualmente. El énfasis en la asepsia disciplinar que implicaba esta postura, no muestra un reflujo respecto de espacios al estilo del viejo “Seminario sobre la realidad argentina” que no encuentran espacios en este nuevo Plan.

Téngase en cuenta que la inexistencia de espacios curriculares optativos, determinaban esquemas de contenidos altamente rígidos, ya que se debía esperar a un cambio integral de Plan de Estudios para modificar cualquier aspecto que los incluya. El esquema se

formulaba además sobre la base expresa de “contenidos mínimos” para cada asignatura, lo que dificultaba cualquier modificación sobre la base de cualquier protobúsqueda de objetivos en cuanto a competencias de los graduados.

Las modificaciones de 1991 comienzan con la eliminación de la asignatura “Metodología del Aprendizaje” a la que el Plan le adjudicaba la función de la formación humanística”. El fundamento fue que la metodología del aprendizaje debe estar presente en todas las asignaturas de la carrera, y que ello exigía instaurar un apoyo pedagógico permanente tanto para los docentes como para los alumnos, no reducido a una asignatura del Plan. Esto también implicó el inicio del camino hacia una formación metodológica en investigación, hecho que durante los años de la dictadura había quedado relegado entre las actividades universitarias. Una mayor dedicación a la investigación del cuerpo docente y de los alumnos avanzados³⁷, modificó en parte una concepción estática del conocimiento y permitió una apertura mayor hacia proyectos de investigación de carácter interdisciplinar, en los que se fueron formando los actuales docentes de la Casa.

En el contexto de un mundo cada vez más globalizado también se consideró indispensable incorporar las asignaturas “Comercio Exterior” e “Inglés” para brindar competencias en un sentido pragmático,

El Plan busca transformarse en una herramienta flexible, que no sólo tiene que ver con la experiencia de aprendizaje del alumno, sino también con el proceso de planificación curricular, en el sentido de que se busca un instrumento para adaptarse a los cambios del entorno, a las necesidades de formación de los alumnos, de acuerdo con los requerimientos externos. Eso es lo que se denomina “actualización permanente del Plan de estudios”. En segundo lugar, la flexibilidad estaría referida a la “transición de un plan a otro” de los alumnos que acompañan las quitas e incorporaciones de asignaturas y contenidos, sin que exista coexistencia de Planes de distintas fechas. Este objetivo imprime la idea de identificar al planeamiento curricular como un proceso “en línea” con reacciones inmediatas que debe ser permeable a los constantes cambios en lo “político, ideológico,

³⁷ Casi inexistente en la Facultad hasta mediados de la década del '80

económico, pedagógico, tecnológico, sociológico, etc”, que demanden modificaciones, para no quedarse en el tiempo, evitando que cada actualización demande un trámite burocrático que torne tardíos sus efectos. (De Alba, 1995: 73). Sin embargo, aún no se incluyen espacios curriculares optativos, lo que determina que el currículo se mantenga como un sistema demasiado rígido.

Retomando la típica dicotomía pragmatismo – humanismo ya reseñada anteriormente, los fundamentos de la modificación reconocen la “falencia” del Plan vigente en relación al ámbito cultural, más adelante expresado como “formación integral” del alumno universitario. Esta noción nos acerca a la idea de la interdisciplina crítica que rechaza la formación fragmentada, por reconocer en la persona y en el conocimiento una unidad subyacente. Se incorpora un novedoso pero discutible “Sistema de créditos culturales”, que consistía en que los alumnos tenían que asistir a distintos tipo de actividades culturales (recitales, muestras de arte, obras de teatro, etc.) en la zona de influencia de la Facultad, validadas por las autoridades de la Facultad. Cada una de estas actividades otorgaría una determinada cantidad de créditos, en el camino de una suma total mínima que debía acumularse previamente a la obtención el único título de grado que confería la Facultad³⁸. Se destaca en el documento que dispuso su incorporación, el hecho que la propuesta no implicaba mayores costos ni modificaciones de la cantidad de horas del Plan de Estudios, sobre la base de una postura que privilegia el valor eficiencia. Tal vez sea necesario resaltar que la realización del currículum parece resumirse solamente en cuanto a labor del alumno y no como parte de las actividades integrales de la institución, la que sólo se encarga de acercar los alumnos a un conjunto inconexo de hechos de cultura, arte, ciencia, etc. relacionados con múltiples disciplinas que supuestamente completarían su formación, hasta ese momento no integral. El intento, dejado de lado en la siguiente modificación del Plan, implicaba un enfoque simplemente multidisciplinar sin elementos conectores que lo pudieran acercar a la verdadera interdisciplina.

³⁸ Recordemos que a partir de la vigencia del Plan 1973 y hasta la reincorporación de la Licenciatura en Administración en 1997, la Facultad solo impartía una carrera de grado: Contador Público Nacional. Esta limitación conspiró contra los desarrollos interdisciplinarios y de investigación que normalmente potencian a estas instituciones.

Se buscaba quizás hacer factible la propuesta de Coll de “promover ciertos aspectos del desarrollo personal, considerados importantes en el marco de la cultura de grupo, que no se producen, o no se producen satisfactoriamente, a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación en actividades especialmente pensadas con ese fin” (Coll en Angulo Rasco y otra, 1994: 211)

En cuanto a la incorporación de Inglés al conjunto de espacios curriculares obligatorios de la carrera de Contador Público, parecería no resultar una importante innovación para una carrera que ya contenía la obligación de acreditar un idioma en su primera conformación de principios de siglo en su sede rosarina. La gran diferencia, radica en que antes la gama de idiomas era más amplia³⁹, mientras que en la reforma que nos ocupa se concentra exclusivamente la enseñanza del idioma inglés, la lingua franca⁴⁰ mundial desde finales del Siglo XX, con una clara instrumentalidad práctica en el contexto globalizado. Este hecho, tiene directa relación con el contexto de nuestra disciplina, pues el mundo de los negocios sólo utiliza el inglés.

En el contexto de modificaciones de Plan de Estudios de aplicación inmediata a todo el universo de alumnos con regímenes de transición específicos, se multiplican las modificaciones puntuales sobre la base de la mayor flexibilidad ganada.

Así, se observa que la articulación con el nivel de enseñanza media empieza a tornarse mucho más dificultosa a partir de la década del '90. La proliferación de distintas terminalidades aún en forma previa a la introducción del nuevo Polimodal en reemplazo del tradicional “Perito Mercantil”, conjuntamente la eliminación de la exigencia de “equivalencias” a los egresados de nivel medio sin cursos aprobados de Contabilidad, amplió radicalmente la “brecha” de contenidos para los nuevos ingresantes universitarios. La respuesta curricular del sistema, desde la Facultad, en un contexto de explosión en la cantidad de matriculados, resultó la incorporación de dos asignaturas estrictamente

³⁹ El requisito de Idioma se acercaba más a un elemento cultural genérico necesario en los profesionales universitarios, más que a un instrumento de utilización práctica para el desarrollo diario de la profesión.

⁴⁰ Quienes no acuerden con esta expresión deberán por lo menos coincidir en que resulta la lengua internacional para el desarrollo del comercio y las finanzas.

disciplinarias denominadas “Introducción a la Matemática” e “Introducción a la Contabilidad”, como requisitos previos para el avance en las demás materias de la carrera⁴¹. Sobre finales de siglo, el “problema del ingreso” determinó la centralización de los cursos de articulación desde el Rectorado de la Universidad, lo que redundó en la creación de espacios más cercanos a la idea de interdisciplinariedad que propugnamos de este trabajo conjuntamente con las asignaturas ya mencionadas⁴².

En 1994, conjuntamente con nuevas adecuaciones en el área de Contabilidad, se suprimen Economía III y Entidades Financieras y se incorpora “Microeconomía” dentro del área Económica. En cuanto a la supresión de Economía III (Economía del Desarrollo), el renacimiento de los enfoques neoliberales de los ´90 determinó su reemplazo por una materia que incluyó definitivamente la teoría de los precios neoclásica en el nuevo Plan⁴³.

Las asignaturas también han sufrido otras transformaciones, aunque de manera “oculta” (cfr. Rockwell, 1981: 1). Existen algunos temas que “figuran” en los programas y sin embargo, por diversas razones, han perdido vigencia, y por lo tanto dejaron de enseñarse, demostrando normalmente un apego por lo vigente y lo inmediatamente útil, en contraposición con la idea de enseñar teoría independientemente de la práctica concreta del momento. Un ejemplo notable de esta decisión tomada fue el hecho de la eliminación de la enseñanza del mecanismo de ajuste por inflación, a partir de la vigencia de la Ley Nro. 23.928 de Convertibilidad, que prohibía este tipo de ajustes. Este hecho produjo que, sin modificación curricular explícita, durante más de una década no se enseñe este tema. El tiempo que las materias contables restaron a estos temas, fue dedicado a las Normas Internacionales de Contabilidad, y el proceso de armonización con nuestras normas contables internas, que era el objetivo que la tan “deseada” globalización imponía. Muchas

⁴¹ Algo así como una “evaluación diagnóstica” sobre contenidos mínimos que resultaba necesario superar para iniciar el decurso curricular de la carrera.

⁴² Dichos cursos permiten la interacción de los ingresantes a todas las carreras de la Universidad y se denominan actualmente: “Problemática Universitaria” y “Ciencia, Arte y Conocimiento”.

⁴³ La historia de la inclusión o no de una o más materias de Microeconomía en los Planes de Estudio en las Facultades de Ciencias Económicas reflejan el decurso de las ideas doctrinarias prevalentes en el contexto económico argentino. Mucha Microeconomía en contextos ortodoxos liberales, poca o nada en los contextos de fuerte intervención estatal y heterodoxia.

veces los cambios de currículum se llevaron adelante por decisiones de los conductores de las cátedras y no por decisiones normativas expresas.

En la actualidad, la Facultad de Ciencias Económicas ofrece además de la carrera de Contador Público, otras dos carreras de grado⁴⁴, cuyos contenidos obligaron a especializar y a armonizar el Plan de Estudios de Contador Público en el año 2001, conforme las normas detalladas en el Capítulo 1 del presente.

Como ya se ha señalado también, las tres carreras comparten desde 2001 un ciclo de formación básica común con un certificado intermedio sin incumbencias de “Bachiller Universitario en Ciencias Económicas”. Se obtiene luego de aprobar once materias obligatorias y el ciclo de Inglés Básico exigido por la Universidad Nacional del Litoral para todas sus carreras, en modalidad presencial y a distancia⁴⁵. La creación de este ciclo, permite un tiempo de adaptación de los alumnos en su ingreso a la Facultad para poder decidir cuál es la carrera de grado que más se adapta a su vocación, al mismo tiempo de reducir los costos que necesariamente implican la introducción de las nuevas carreras.

La Facultad realizó, previamente a la instauración de los Planes de Estudio de 2001⁴⁶, un análisis integrador de su oferta de carreras de grado en el marco del Programa Institucional de la Universidad, que llevó a la creación de la Licenciatura en Economía y a la reformulación concomitante de los contenidos curriculares de las carreras de Contador Público y de Licenciado en Administración⁴⁷. En los documentos se observa una extendida fundamentación, especialmente en referencia a la central carrera de Contador Público:

⁴⁴ “Licenciatura en Administración” desde 1997 y “Licenciatura en Economía” desde 2001

⁴⁵ El ingreso a la modalidad a distancia se encuentra suspendido desde 2010.

⁴⁶ En esa fecha se produjo la última modificación integral de los planes de estudio de las carreras de grado de la Facultad. Las modificaciones realizadas durante 2006 y 2008 solo abarcaron aspectos parciales de la oferta de grado.

⁴⁷ En el tradicional contexto de la oposición norma-doctrina en la disciplina contable, el Plan prevé que se posibilitará dentro de las asignaturas del Ciclo Profesional la flexibilización de contenidos teóricos y prácticos para adecuarlos a los cambios que la normativa profesional y la doctrina producen en función de las necesidades de los usuarios de la información contable. Del mismo modo, y ante la consolidación del nuevo título de grado en Administración, incrementa la diferencia entre la formación en Administración para el

“A las puertas del siglo XXI asistimos a una creciente reformulación de los saberes contables y administrativos. En los mismos han influido la revolución en la información y las transformaciones tecnológicas vinculadas a ella. Se trata de fenómenos que han tocado muy de cerca a dichos saberes, reservándoles también a los profesionales del campo contable, nuevos desafíos, capacidades y competencias para satisfacer las demandas de entes, empresas y organizaciones, que requieren información elaborada y no meros datos, para la toma de decisiones a niveles gerenciales y de conducción.

La elaboración y presentación de la información implica la creación de nuevas formas de medición contable, superadoras de los procedimientos clásicos y la creación de nuevos objetos a los que aplicarlas. Se hace vital un tipo de información que los saberes contables tradicionales no pueden proporcionar en virtud de los formatos y procesos que datan de casi quinientos años. Para dar un ejemplo, basta mencionar que hoy en día se hace imprescindible proporcionar a los usuarios información contable del “afuera” de la organización, del costo de la cadena económica, el costo del “no hacer”, la estimación del riesgo, todos ellos objetos que la Contabilidad clásica no incluía en su agenda, pero que un profesional debe poder atender .

El cambio conceptual que se está produciendo en estas disciplinas contables y administrativas y la incorporación de nuevas problemáticas, actores y escenarios demandan un reposicionamiento en la formación de los cuadros académicos de la especialidad.

La globalización y la fuerte presencia de las particularidades regionales son procesos que deben ser acompañados desde la conformación de la oferta académica merced a la resignificación de los perfiles profesionales. Ello implica la incorporación de capacidades heterogéneas por su naturaleza y complejidad que tendrán que exhibir los futuros profesionales, contadores públicos, para ser protagonistas activos de dichos procesos de transformación.

A tales desafíos trata de dar respuesta la presente propuesta de Plan de estudios. La misma es el resultado de un proceso de indagación y elaboración llevado a cabo por los actores institucionales. En la misma se ha tenido en cuenta los aportes de docentes de la casa, expertos, consultores y referentes del medio...” (Anexo Resolución FCE UNL CD Nro. 324/00 ratificada por Resolución Consejo Superior Nro. 216/00)

Es así que la respuesta de diferentes referentes teóricos y consultores y a los expertos relacionados con el proceso de reforma curricular, coincidió en la necesidad de dotar al nuevo profesional de un pensamiento estratégico, en las que tenga oportunidad de actuar con innovación y creatividad inspirando una renovación: “...se quiere preparar para un trabajo que ponga al principiante frente a situaciones de trabajo que, a pesar de la singularidad de cada una, puedan ser dominadas gracias a competencias de cierta generalidad”. (Perrenoud, 1999: 144). *Es en este sentido que se desea dirigir el espacio curricular objeto de este trabajo.*

En este contexto fundante, el nuevo Plan de estudios de la carrera de Contador Público, influido por el aumento de la duración efectiva de la carrera para el alumno promedio, promovió modificaciones en la búsqueda de una mayor fluidez en su desarrollo como:

- Disminución de las asignaturas correlativas⁴⁸
- Incorporación de asignaturas optativas
- Implementación de un plan pedagógico que permita incorporar paulatinamente la oferta de cursadas semipresenciales en ambos cuatrimestres del año lectivo, con mecanismos de evaluación y promoción acordes con esta modalidad⁴⁹.

⁴⁸ Sin embargo, en la última década el sistema de correlatividades se complejizó. Este hecho se comprueba a poco de observar la inclusión de la exigencia de haber finalizado por completo el Ciclo de Formación Básica Común para poder cursar y/o rendir materias del cuarto año de cualquier carrera de grado

⁴⁹ Por resolución del Consejo Directivo Nro. 560/2001 se implementó para las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas la modalidad semipresencial, estableciendo las condiciones para su puesta en marcha en las distintas cátedras. En sus considerandos se señala: “que los nuevos Planes de estudios de las

Un proceso importante se observó a lo largo de los años en cuanto a la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el trabajo de los profesionales en Ciencias Económicas. La currícula tuvo que adaptarse, porque la profesión cambió. Ya no existen profesionales que procesen datos sin medios informáticos, lo que obligó a que su enseñanza se incorpore en forma transversal a todas las materias de la carrera⁵⁰.

Es evidente que el mundo se ha globalizado, y la idea de que nuestros profesionales tengan una formación que les sea útil para desempeñarse en cualquier lugar del mundo ha modelado también la currícula vigente. Se han incorporado a los programas de las diferentes asignaturas los contenidos de las normas internacionales y referencias al tratamiento comparado de las temáticas en diferentes países del mundo. Hoy los alumnos necesitan por lo menos el inglés, y en lo posible algún otro idioma que les permita comunicarse con los principales centros económicos del mundo. Dada la gran cantidad de convenios celebrados por nuestra universidad, como parte del currículum oculto, resulta muy importante la realización de algún intercambio con otras instituciones mundiales, cursando materias en otras universidades para prepararse intelectual y emocionalmente en su experiencia⁵¹.

Quizás la mayor cuestión pendiente del currículo vigente, especialmente para la carrera de Contador Público Nacional, resulta la escasa formación que ofrece a sus alumnos para prepararlos para y volcarlos hacia la investigación⁵². A pesar de los resultados obtenidos por los esfuerzos realizados en la última década, la tradición nos muestra una Facultad “profesionalista”, cuyos docentes son muy reconocidos en el ejercicio de su actividad, pero

carreras de grado de esta Facultad prevén esta modalidad de cursado como una de las vías para afrontar la masividad de las demandas educativas manteniendo la calidad de la oferta para satisfacerlas y generar más opciones en los recorridos curriculares de los alumnos.”

⁵⁰ Seguramente la mayor limitante en este proceso de avance ha sido la falta de presupuesto para contar con más computadoras por alumnos en las aulas, hecho que debe plantearse como un anhelo para el futuro, para que la enseñanza no difiera de la práctica habitual.

⁵¹ A través del programa Proinmes de la Universidad Nacional del Litoral se produce el intercambio de más de veinte alumnos de grado por año.

⁵² La Universidad ofrece el programa de iniciación a la investigación denominado de Cientíbecas, sin embargo la mayor parte de los alumnos que accede a dichos lugares son estudiantes de las Licenciaturas en Economía y en Administración.

que no se caracteriza por la formación de equipos centrados en la formación de nuevos investigadores.

CAPÍTULO 4

EL PROCESO Y LAS EVIDENCIAS

4.1. RELEVAMIENTOS REALIZADOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Luego de definir el problema, resulta necesario llevar adelante acciones para abordarlo desde diferentes ópticas (profesores, estudiantes, graduados) a través de distintos métodos y técnicas de investigación.

Para ello se realizaron tres acciones tendientes a analizar la cuestión de la formación sistémica como instrumento para el estudio de situaciones profesionales afines a las Ciencias Económicas, a saber:

1. Relevamiento de opinión de los profesores de distintas disciplinas.
2. Indagación de opinión a graduados de diferentes cohortes de las distintas carreras de la FCE.
3. Observación de la capacidad de estudiantes para articular disciplinas en una situación asimilable al contexto del ejercicio profesional.

4.1.1. RELEVAMIENTO DE LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES DE DISTINTAS DISCIPLINAS

A. Métodos y técnicas utilizadas

Para relevar la visión de los docentes se utilizaron entrevistas. Éstas constituyen un medio adecuado para recoger datos empíricos a través de las que se pueden rescatar las particularidades y complejidades del objeto bajo estudio. Fueron semi-estructuradas,

realizadas en profundidad, en forma personal y directa, conteniendo un cuestionario base que sirvió de disparador para la indagación.

Se tuvo en cuenta que: “el entrevistador debería incluir una buena porción de observación, que le permita contextualizar la entrevista y hacer un análisis más completo” (Saltalamacchia, 2009: III, 43). Fue así que la indagación con los profesores, permitió reorientar algunas líneas de la investigación. En efecto, al momento de la entrevista se puso énfasis en términos como “multidisciplina” e “interdisciplina”. Cada uno de los profesores no mostró dudas respecto del contenido de dichos conceptos. **Sin embargo, los diferentes entrevistados otorgaron disímiles interpretaciones semánticas de esos vocablos. Dicha situación ha sido rescatada como detonante de una profundización conceptual y avance teórico del trabajo de tesis.** Valga esta aclaración para explicitar la razón que determina el hecho que en un inicio el trabajo se haya centrado en los términos “interdisciplina” y “multidisciplina”, mientras que más avanzado el mismo, dichos conceptos se cambiaron por el difundido esquema de *análisis sistémico*, situación a la que hicimos referencia en profundidad en el capítulo 2 de este trabajo.

Las entrevistas permitieron obtener testimonios directos de personas que brindaron información de interés, lográndose a través de los datos recibidos completar las fuentes documentales.

Las preguntas de la entrevista semi-estructurada realizadas a los docentes indagados fueron:

Entrevista a docentes del Ciclo de Formación Básico Común

- a) *¿Qué concepto tiene sobre lo “interdisciplinario”?*
- b) *¿Considera conveniente su aplicación al proceso de formación de los profesionales en Ciencias Económicas?*
- c) *¿Considera que el enfoque interdisciplinario predomina en ese proceso de formación? ¿En qué actividades concretas lo observa?*
- d) *¿Considera que es posible aplicar este enfoque en dicha formación? ¿A través de qué mecanismos?*
- e) *¿Qué contenidos de la asignatura que dirige considera más apropiados para realizar un análisis interdisciplinario? ¿Con cuáles disciplinas? ¿Cómo se le ocurriría hacerlo? ¿Ha tenido experiencias de su aplicación?*

Las entrevistas fueron complementadas con un conjunto de consultas a los profesores sobre la primera versión del caso a utilizar, el que se entregaba junto con ellas. Las respuestas obtenidas sirvieron para retroalimentar y adecuar su contenido en línea con las sugerencias recibidas.

El contenido concreto de las consultas realizadas fue el siguiente:

Luego de leer el caso propuesto, le pedimos que conteste a las siguientes preguntas teniendo en cuenta que el mismo está dirigido a alumnos que aprobaron todas las asignaturas del Ciclo de Formación Básica Común en la búsqueda de un intento de síntesis.

En el caso de las proposiciones con opciones predeterminadas marque inequívocamente su preferencia. Respecto de las preguntas no existen limitaciones para la extensión de la respuesta.

A) *Aspectos técnicos del caso propuesto*

i. El contenido del caso resulta pertinente.

1. *Totalmente en desacuerdo*
2. *En desacuerdo*
3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*
4. *De acuerdo*
5. *Totalmente de acuerdo*

ii. El contenido del caso resulta apropiado

1. *Totalmente en desacuerdo*
2. *En desacuerdo*
3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo*

iii. ***La redacción del caso es clara***

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo*

iv. ***El caso está contextualizado en la realidad regional***

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo*

v. ***El caso está ligado al futuro ejercicio profesional del estudiante***

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo*

¿Qué opinión le merece desde el punto de vista del contenido de las disciplinas pertenecientes a su área que el mismo involucra? ¿Qué sugerencias haría para mejorarlo y/o completarlo?

B) *Aspectos emocionales-socioculturales:*

i. ***El caso se acerca al contexto afectivo sociocultural del alumno***

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo*

ii. ***El caso motivará a los alumnos a proponer soluciones novedosas.***

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo*

iii. *El caso permite apelar a la responsabilidad social de los alumnos.*

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo.*

¿Qué opinión le merece desde el punto de vista de los aspectos afectivo emocionales y socioculturales propios de los alumnos que finalizan el ciclo básico común en la Facultad de Ciencias Económicas? ¿Qué sugerencias haría para mejorarlo y/o completarlo?

C) *Aspectos pedagógicos*

i. *El caso permitirá mejorar el aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos*

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo*

ii. ***El caso permitirá mejorar las competencias de los alumnos.***

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo*

iii. ***El caso permitirá a los alumnos desarrollar mejor el ciclo profesional***

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo.*

a) ***¿Qué información adicional brindaría en el enunciado del caso para un mejor aprendizaje y relación con los contenidos de las disciplinas de su área? ¿Qué preguntas agregaría a la grilla?***

b) ¿Si se decidiera implementar institucionalmente en nuestra facultad este tipo de instancia evaluativa, se sentiría influenciado a modificar en alguna medida el dictado de su materia para orientar a los alumnos a la resolución del caso? ¿Cambiaría esta visión si la instancia fuera optativa para el alumno?

c) ¿Considera que los alumnos estarían dispuestos a realizar una instancia evaluativa de este tipo si no fuera impuesta obligatoriamente por la institución y al solo efecto de tomar conciencia de sus capacidades y saberes para un futuro desempeño profesional?

B. Justificación de la elección de los entrevistados

Se realizaron entrevistas con:

- Profesor titular Área Matemática Ciclo de Formación Básica Común
- Profesor titular Área Derecho Ciclo de Formación Básica Común
- Profesor titular Área Administración Ciclo de Formación Básica Común
- Profesor titular Área Economía Ciclo de Formación Básica Común

Los entrevistados fueron elegidos por resultar, junto a la autora de este trabajo, los profesores a cargo de las asignaturas del Ciclo de Formación Básica Común cuyos contenidos se busca articular en el espacio curricular que aquí se perfila. En todos los casos han accedido a sus cargos por concurso abierto de oposición y antecedentes conforme la normativa vigente en la Universidad Nacional del Litoral.

C. Resumen de la visión de los docentes entrevistados

En general los docentes se mostraron interesados en la iniciativa, valorándola positivamente. Más allá de las divergencias sobre el contenido concreto de los conceptos de “interdisciplina” y “multidisciplina” que se desprende de la interacción con los docentes, en general la idea de utilizar un caso contextualizado en el trabajo profesional, para intentar amalgamar contenidos dictados en materias de distintas áreas, resultó bien acogido.

Un único entrevistado hizo hincapié en el hecho que esta iniciativa no estaría esencialmente dirigida a mejorar el aprendizaje de contenidos –que estaría reservado al espacio tradicional de cada asignatura-, sino sólo al proceso de evaluación de los alumnos. Se observa allí una concepción disociada del aprendizaje y la evaluación, opuesta a las bases teóricas que informan este trabajo.

Es destacable la visión optimista de los docentes respecto de la posible respuesta de los alumnos, puestos ante la necesidad de “trabajar más” en virtud de la futura implementación de la secuencia. Sobre el tema, dijo el profesor titular del área de Administración “(l) a experiencia nos indica que los alumnos valoran los ejercicios que los conectan con la realidad y les permiten asociarla con los conocimientos adquiridos”.

En casi todas las entrevistas se sugirieron agregados y enmiendas al caso propuesto, altamente positivos, que permitieron mejorar la versión original que se había entregado a los entrevistados.

En varias de las entrevistas los docentes trataron de justificar la importancia que le asignan al enfoque sistémico articulador de disciplinas, mencionando ejemplos de ejercitación o trabajos que habían propuesto alguna vez a sus alumnos en los que se pretendía la realización de una tarea similar al caso propuesto y las conclusiones a las que arribaron luego de esa experiencia.

Pero, a pesar de este interés demostrado y del comentario de la práctica de algún caso articulador aislado, se observó un profundo apego por la forma tradicional de enseñanza en la que se da preeminencia al desarrollo de los contenidos curriculares y poco espacio a la reflexión y a la vinculación de un suceso con el enfoque de otras disciplinas. Quizás la

mayor preocupación demostrada por los docentes ha sido la de desarrollar el programa completo en un tiempo escaso. “La selección de los temas tiene que ver con el tiempo que llevan estas propuestas y, por lo tanto, con lo que implican desde la cobertura curricular. Relacionar los temas elegidos con problemas sociales del momento permite también instalar una mirada crítica frente a la divulgación que los medios promueven....El lugar del docente supondrá plantear las “reglas del juego” y observar que se cumplan”. (Litwin, 2008:121)

El enfoque sistémico articulador de disciplinas, implica un cambio en la tarea del docente tradicional, el que no muchos estarán dispuestos a afrontar. Implica un enfoque de la enseñanza orientado hacia la comprensión para la resolución de problemas. “La escuela inteligente brinda a los maestros la oportunidad de pensar, de hablar entre sí, y de conocer mejor sus niveles superiores de comprensión dentro de su asignatura, y los alienta a prestarles seria atención durante la enseñanza. Esta enseñanza no es terriblemente técnica ni agotadora. Solo exige un poco más de lo que hacen muchos maestros de ideas avanzadas.” (Perkins, 1995: 91)

Las respuestas y observaciones recibidas de las entrevistas realizadas se pueden encontrar en el Anexo II del presente.

4.1.2. INDAGACIÓN DE OPINIÓN A GRADUADOS DE DIFERENTES COHORTES DE LAS DISTINTAS CARRERAS DE LA FCE

A. Métodos y técnicas utilizadas

Se dijo que la experiencia previa de la autora como docente y profesional fundamentaba la necesidad de que los estudiantes reciban una preparación específica para lograr futuros abordajes interdisciplinarios en su vida profesional. Se intenta a continuación, aportar una prueba empírica más sólida que sustente esta hipótesis para el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, a través de la herramienta de una encuesta a sus graduados.

En efecto, la opinión de los graduados de la institución que se encontraran trabajando en su profesión, resulta un elemento central al momento de corroborar la necesidad de una mayor formación con enfoque sistémico y que les permita articular los conocimientos adquiridos en las diferentes disciplinas, previa a la graduación.

La encuesta se pautó bajo el compromiso de mantener el anonimato de los consultados, que solo informaron los datos que se detallan a continuación para la ubicación del caso en el tiempo y espacio de sus estudios universitarios y de su desarrollo profesional. Se utilizó como medio de comunicación el correo electrónico, enviándose a un total de cuarenta graduados, principalmente contadores públicos⁵³, durante el mes de Enero de 2013. Las respuestas recibidas fueron 19, alcanzándose casi un 50% del total de personas consultadas.

El contenido de la encuesta se detalla a continuación:

⁵³ Un 90% de los encuestados contaba con título de Contador Público, en una proporción similar a la de los niveles de graduación en la primera década de este siglo en nuestra Facultad. De las respuestas efectivamente recibidas, representaron un 95%.

Encuesta a graduados de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL

Datos generales:

Año de ingreso:

Año de graduación:

Título obtenido:

¿Realiza actuación profesional?

En caso afirmativo: Cantidad de años:

Lugar de ejercicio actual:

Actuación independiente

Relación de dependencia sector privado

Relación de dependencia sector público

Elija la opción que refleje su opinión respecto de cada uno de los enunciados

i. Los problemas que enfrenta en su trabajo el profesional en Ciencias Económicas requieren en su mayoría un abordaje interdisciplinario

- 1. Totalmente en desacuerdo***
- 2. En desacuerdo***
- 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo***
- 4. De acuerdo***

5. *Totalmente de acuerdo*

ii. *Un abordaje interdisciplinario se logra simplemente acumulando los saberes de un conjunto de especialistas en distintas áreas del conocimiento*

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo*

iii. *La conformación de grupos de trabajo para abordajes interdisciplinarios requiere una formación previa específica para sus integrantes*

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo*

iv. *Es compatible la conformación de grupos de trabajo interdisciplinario con la defensa de las incumbencias de cada una de las profesiones intervinientes en el grupo*

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo*

v. ***Los profesionales egresados en Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral obtienen en su proceso de formación universitario la totalidad de las herramientas y conocimientos necesarios para conformar exitosamente grupos de trabajo interdisciplinario en su actuación profesional***

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo*

vi. ***La inclusión de una mayor cantidad de contenidos humanísticos en el Plan de Estudios mejoraría la formación de los profesionales para conformar exitosamente grupos de trabajo interdisciplinario en su actuación profesional***

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo*

vii. ***La inclusión de una mayor cantidad de horas dedicadas a talleres de reflexión interdisciplinaria en el Plan de Estudios mejoraría la formación de los profesionales para conformar exitosamente grupos de trabajo interdisciplinario en su actuación profesional***

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo*

viii. ***La inclusión de una mayor cantidad de materias electivas en el Plan de Estudios que se cursen en otras Facultades mejoraría la formación de los profesionales para conformar exitosamente grupos de trabajo interdisciplinario en su actuación profesional***

1. *Totalmente en desacuerdo*

2. *En desacuerdo*

3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

4. *De acuerdo*

5. *Totalmente de acuerdo.*

ix. La inclusión de análisis de casos tomados de la práctica profesional en el Plan de Estudios mejoraría la formación de los profesionales para conformar exitosamente grupos de trabajo interdisciplinario en su actuación profesional

1. *Totalmente en desacuerdo*
2. *En desacuerdo*
3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*
4. *De acuerdo*
5. *Totalmente de acuerdo*

x. La inclusión de una Práctica Profesional Supervisada Obligatoria en condiciones cercanas a las reales en el Plan de Estudios mejoraría la formación de los profesionales para conformar exitosamente grupos de trabajo interdisciplinario en su actuación profesional

1. *Totalmente en desacuerdo*
2. *En desacuerdo*
3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*
4. *De acuerdo*
5. *Totalmente de acuerdo*

¿Qué otra modificación en el Plan de Estudios de su carrera de grado cree usted puede mejorar significativamente la formación de los profesionales para conformar exitosamente grupos de trabajo interdisciplinario en su actuación profesional?

B. Resultados de la encuesta a graduados

Los resultados sistematizados de la encuesta se pueden observar en forma completa en el Anexo I del presente trabajo. Debajo de la tabla en la que condensan los resultados de escala numérica, se transcribe la respuesta a la pregunta incluida al pie de la encuesta identificando con el número respectivo al graduado que la expresó.

La encuesta incluyó posibilidades de respuesta utilizando una escala de Likert desde el número 5 para “totalmente de acuerdo” hasta el 1 para “totalmente en desacuerdo”, con grados intermedios.

Si se observan los resultados de la encuesta realizada, las medidas de tendencia central calculadas, tanto media como modo, nos permiten esbozar las siguientes conclusiones preliminares sobre la base de las respuestas recibidas de los graduados:

- Perciben como necesario el enfoque sistémico, más allá de las discusiones sobre los distintos conceptos puntuales que posean sobre el mismo (Pregunta 1. Respuestas 4-5)
- No asimilan abordaje interdisciplinario a una simple acumulación de conocimientos de distintas disciplinas (Pregunta 2. Respuestas 1-2)
- Consideran necesaria la preparación previa para el abordaje interdisciplinar (Pregunta 3. Respuestas 4-5).
- Consideran compatible este enfoque con la defensa de las incumbencias profesionales (Pregunta 4. Respuestas 4-5)
- Reconocen limitaciones en su actual formación referida a estos aspectos (Pregunta 5. Respuestas 2-3)
- Reconocen las ventajas de modificar el proceso de formación agregando los contenidos y/o acciones propuestas (Preguntas 6 a 10. Respuestas 4-5)

Es importante destacar que los resultados no pueden considerarse confirmatorios, dadas las limitaciones de diseño e implementación para un caso de tesis unipersonal. Sin embargo, son un claro indicador de que el problema de formación existe y que los graduados están preocupados por su solución.

Teniendo en cuenta la opinión de la Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría, que en noviembre de 2003 elaboró un documento denominado Bases para la Formación del Contador en América Latina, en el que define el perfil deseado del egresado, las habilidades y actitudes que debe reunir un profesional del área son las siguientes:

- Formación integral
- Habilidades directivas y Administrativas
- Trabajo en equipo
- Ética
- Calidad
- Seguridad en sí mismo
- Facilitar procesos contables y administrativos
- Compromiso social y espíritu de servicio
- Solución de problemas y toma de decisiones
- Creatividad y espíritu emprendedor
- Diseñar, implementar y evaluar sistemas
- Expresión oral y escrita (Flores Konja, 2004: 23)

Estas habilidades y actitudes nos llevan a la reflexión si, frente a las respuestas obtenidas de nuestros graduados, estos objetivos se cumplen con la currícula actual o es necesario realizar algunos ajustes a la misma.

4.1.3. PRUEBA PILOTO DE UN CASO PARA LA ARTICULACIÓN DISCIPLINAR EN UNA SITUACIÓN ASIMILABLE AL CONTEXTO DEL EJERCICIO PROFESIONAL

A. Las características de la prueba piloto

A continuación se exponen los procedimientos realizados para controlar el caso redactado, el que ya había sufrido ajustes según las recomendaciones recibidas de los docentes entrevistados.

Con la colaboración de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Extensión de la Facultad de Ciencias Económicas, se convocó a los alumnos interesados en participar en una investigación de carácter educativo.

El único requisito que debían cumplir los alumnos interesados era haber finalizado el Ciclo de Formación Básica Común en no más de seis meses anteriores a la convocatoria. De esta manera, se buscaba un grupo que, habiendo cumplido con los trayectos de la primera etapa de estudios de grado, no se haya adentrado demasiado en la formación profesional elegida.

El caso buscaba acercarse al contexto del ejercicio profesional en el ámbito regional y se lo entregó para la resolución a un grupo de alumnos especialmente seleccionados para la tarea, a modo de prueba piloto.

Originalmente diez alumnos se mostraron interesados y participaron de un encuentro donde se expusieron las explicaciones sobre el caso a resolver. Se señaló que la regla básica era suponer que se trataba de un trabajo profesional para el que debían utilizar todos sus conocimientos y capacidades de búsqueda de soluciones, sin limitaciones disciplinares. Si

consideraban que necesitarían algún otro dato, deberían suponerlo imaginando además cómo efectivamente podrían conseguirlo en el ejercicio de la actividad profesional.

Sólo cuatro de los alumnos realizaron vía correo electrónico consultas para la ejecución de las tareas encomendadas. Luego de dos prórrogas del plazo inicialmente asignado para su entrega (un mes), se recibieron solamente dos entregas finales, dos meses después de la realización de la reunión.

B. El caso propuesto

La utilización de casos simulados para la enseñanza disciplinar es propiciada en muchos aspectos por los autores.

“La simulación como estrategia se organiza para que los estudiantes aprendan mediante la participación en una situación similar a la real, conscientes de que es una participación ficcional...Es posible que una vez que se ha participado de la experiencia, se analice cómo resultó, las dificultades que se afrontaron y las que se vencieron...Se trata de aprender en situaciones de práctica, en tanto reconocemos que si los estudiantes participan efectivamente en la organización y desarrollo de una situación, en la búsqueda de información, experimentando alternativas diferentes de resolución, e involucrándose y asumiendo riesgos, los aprendizajes son más duraderos, impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación” (Litwin, 2008: 102)

A continuación, se explicita el caso en la versión propuesta a los alumnos en la prueba piloto:

Se propone trabajar transversalmente sobre el concepto del Resultado económico y financiero de la empresa perteneciente al sector privado, analizándolo desde los enfoques de todas las disciplinas en las que el alumno se formó a nivel introductorio en su trayecto por el Ciclo Básico Común en la FCE de la UNL.

Para ello se propone el siguiente caso:

“La empresa “Hormigón Armado S.R.L.” tiene como objeto principal la construcción de edificios de departamentos en distintos barrios de la ciudad de Santa Fe. El Sr. José Pérez, iniciador de la empresa junto a su esposa Josefa González de Pérez, es técnico constructor y ha desarrollado un edificio tipo de tres pisos de acceso por escalera que resulta económico y accesible a las jóvenes familias que desean ser propietarios de su vivienda, abandonando el costoso sistema de alquiler. En los últimos años se ha incorporado a la firma, su único hijo, el arquitecto Juan Pérez, que ha realizado denodados esfuerzos por dinamizar a la empresa y modernizarla.

La estructura societaria se constituye con el Sr. y la Sra. Pérez con un 40% del capital cada uno, mientras que su hijo cuenta con el 20% restante del capital social.

Una de las principales cuestiones controvertidas entre los socios familiares resulta la incorporación de planes flexibles de financiación para la venta de las unidades. El padre nunca ha aceptado financiar los departamentos, mientras que el hijo sostiene que eso limita drásticamente las posibilidades de ampliar el mercado. Así considera que deberían financiarse las unidades al menos por 2 años luego de su entrega, para obtener beneficios a partir de la financiación y conquistar nuevos clientes⁵⁴. En las reuniones de la empresa el hijo reafirma sus ideas señalando que la empresa tiene un compromiso social con el barrio en el que construye, que debe afrontar permitiendo que más familias puedan acceder a la vivienda propia.

⁵⁴ A los efectos de simplificar el caso se considera que los niveles de inflación en los períodos bajo estudio no son significativos. Tampoco se incluye la incidencia de los tributos vigentes.

Es así que en el período X1 la empresa siguió la política marcada por los padres, mientras que en el período X2 modificó la misma para avanzar en el sentido deseado por el hijo.

También en el período X2 las políticas públicas modificaron algunos aspectos regulatorios y de política fiscal respecto del sector:

- *Aumentaron los requerimientos de seguridad laboral para el personal de la construcción requiriendo un incremento en los costos de mano de obra de aproximadamente un 10%.*
- *Se otorgó un subsidio a los constructores de viviendas de un monto fijo por cada una de ellas que se construya. Los trámites para lograr su cobro tardan aproximadamente un año desde el momento en que se finaliza la construcción de la vivienda.*

En una reunión de los socios, al inicio del período XI⁵⁵, se planeó vender 6 departamentos en ese período y obtener un resultado total por el mismo de \$ 100.000, luego de deducir los retiros de los socios previstos por todo el año de \$ 200.000.

En la reunión para el período X2 en la que se decidió cambiar la política de ventas incluyendo la financiación, se previeron vender 10 departamentos con un beneficio de \$ 250.000 luego de deducir los retiros idénticos \$ 200.000 en el año, para el mantenimiento de los socios y sus familias.

Los siguientes son los datos recogidos de las distintas fuentes documentales por los citados períodos transcurridos:

⁵⁵ Los períodos a los que nos referimos son anuales.

Concepto	Período X1	Período X2
<i>Capital Social al inicio</i>	<i>1.000.000.-</i>	<i>1.000.000.-</i>
<i>Aportes de capital en efectivo</i>	<i>0.-</i>	<i>150.000.-</i>
<i>Departamentos vendidos y entregados</i>	<i>5</i>	<i>8</i>
<i>Precio de cada departamento (contado)</i>	<i>100.000.-</i>	<i>100.000.-</i>
<i>Intereses devengados y no cobrados por financiación por cada departamento</i>	<i>0.-</i>	<i>10.000.-</i>
<i>Intereses no cobrados a devengar en períodos posteriores por departamento</i>	<i>0.-</i>	<i>40.000.-</i>
<i>Cobranzas totales</i>	<i>500.000.-</i>	<i>400.000.-</i>
<i>Compras de materiales</i>	<i>150.000.-</i>	<i>270.000.-</i>
<i>Stock de materiales al inicio</i>	<i>100.000.-</i>	<i>110.000.-</i>
<i>Stock de materiales al cierre</i>	<i>110.000.-</i>	<i>160.000.-</i>
<i>Costo de mano de obra y otros costos</i>	<i>200.000.-</i>	<i>350.000.-</i>

<i>Retiros de los propietarios a cuenta de utilidades en las proporciones del capital</i>	100.000.-	100.000.-
<i>Caja y Bancos al inicio del período</i>	50.000.-	100.000.-
<i>Caja y Bancos al cierre del período</i>	100.000.-	30.000.-
<i>Bienes de Uso al inicio del período</i>	850.000.-	850.000.-
<i>Bienes de Uso al cierre del período</i>	850.000.-	1.100.000.-
<i>Deudas bancarias al inicio del período</i>	0.-	0.-
<i>Deudas bancarias al cierre del período</i>	0.-	350.000.-
<i>Intereses devengados por las deudas bancarias impagos</i>	0.-	35.000.-
<i>Subsidios devengados y no cobrados</i>	0.-	40.000.-

TAREA A REALIZAR:

- a) *Analice el resultado económico y financiero de ambos períodos. ¿En qué elementos patrimoniales se refleja el resultado económico? ¿Cuáles son las causas que hacen diferente el resultado económico y el financiero?*
- b) *Organice sobre la base de lo expresado en las reuniones de la empresa un presupuesto económico y otro financiero para el período X1 y X2. Analice los desvíos existentes con lo ejecutado y sus posibles causas.*
- c) *¿Qué hubiera sucedido en el período X2 si se hubiera mantenido la política de los padres dueños de la empresa?*
- d) *Formule un presupuesto económico y otro financiero para el período X3: 1) Siguiendo la política de los padres 2) Siguiendo la política del hijo.*
- e) *¿Qué efectos tuvieron los cambios en las políticas públicas que se produjeron en el período X2 para el resultado económico y financiero de la empresa?*
- f) *Se prevé reformular el instrumento modelo de contrato para las locaciones de obra que se realizan con los clientes. Redacte una minuta para el abogado de la empresa en la que resume todos los elementos que considera que necesariamente deben reflejarse en los instrumentos que se firmen.*
- g) *Si tuviera que analizar los determinantes de la oferta y demanda de las viviendas que se ofrecen ¿cuáles podría identificar? ¿cuáles provocarían desplazamientos en dichas funciones?*

C. Análisis del tipo y características de las dificultades demostradas por los estudiantes ante el caso planteado

Se recibieron sólo dos resoluciones, las que se transcriben textualmente en el Anexo III del presente trabajo.

A partir de las consultas realizadas por los estudiantes durante el período de la resolución y teniendo en cuenta el contenido de los trabajos recibidos, se evidencian algunas dificultades de diferentes características y naturaleza. Ellas se clasifican en tres tipos diferenciados:

C1. Relativas a contenidos disciplinares:

Se observaron problemas para transferir al caso concreto los siguientes contenidos disciplinares:

- Diferencias entre el resultado financiero y el económico, especialmente en relación con la gestión de bienes de cambio.
- Imprecisión en la terminología utilizada en los distintos enfoques (por ejemplo uso del concepto costo tanto para flujos económicos como financieros)
- Dificultades para contraponer esquemas proyectados e históricos. Problemas para cuantificar desvíos e identificar sus causas.
- Problemas para la formulación de presupuestos.
- Dificultades para independizar las nociones de oferta y demanda a partir del modelo teórico económico.

C2. Relativas a la actitud mostrada frente al caso:

- Falta de autonomía en el análisis del caso y en la formulación de la propuesta de solución:

Se observó que las consultas realizadas por todos los interesados en participar, se dirigían esencialmente a requerir indicaciones sobre cómo enfocar y analizar el caso planteado, buscando que el docente le marque cuál es “la solución correcta” en una única formulación. Esas consultas se dirigían esencialmente a evitar cometer “errores” que disminuyan una “calificación de un examen”, mucho más allá de entender efectivamente qué solución se propone. Se observa casi una dependencia psicológica del alumno en cuanto a pensar respuestas dirigidas a satisfacer a un docente particular. Recordemos que “(l)os alumnos *descubren* la evaluación: observan, descifran e interpretan el estilo evaluativo del profesor y trabajan a lo largo del curso muy dirigidos por esta percepción. Llegan a discriminar los gustos del profesor, sus hábitos y todo aquello que deben o no deben hacer para tener éxito y aprobar” (Angulo Villar, 2004: 557).

- Forma de presentación de la solución propuesta:

La inexistencia de exigencias relativas a formas únicas para la presentación del trabajo de los alumnos hizo más difícil su tarea. La libertad de formas paradójicamente “complicaba” las presentaciones, ya que los alumnos se mostraban apegados a esquemas y formas de presentación más allá de los contenidos, conceptos a comprender y aplicar en el caso. Si no detectaban un esquema probado para la presentación de contenidos ya conocidos, como el resultado financiero, su aplicación al caso concreto se realiza confusamente. Aquí aparecen los alumnos como desorientados por no estar provistos de un esquema de presentación único. “Un aspecto que nos parece importante, es sacar a la contabilidad de un estatismo dispositivo, derivado de las normas técnicas, que solo buscan justificación para su uso, sin que sea necesario investigación alguna sobre su esencia....es imprescindible influir para que incluya en sus planes de investigación de las universidades, la investigación contable y fomentar y alentar a los profesionales y docentes a que la tengan en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. (Chyrikins et al, 1993: 43)

- Divorcio entre la teoría y la práctica:

En repetidas ocasiones se observan separadamente respuestas estereotipadas sobre la base teórica disciplinar obtenida de la bibliografía de las asignaturas, seguidas en forma separada de intentos de respuestas ligados a los elementos concretos del caso presentado, sin que se observe ligazón entre ambas. La aplicación permanente del enfoque de sistemas permite superar esta dicotomía, potenciada en una institución que se empeña muchas veces en separar burocráticamente estos ámbitos⁵⁶.

- Dificultades en la interpretación de las consignas:

Se observó en varios casos importantes diferencias entre el contenido de la respuesta realizada y lo buscado por la consigna planteada. Resulta paradigmático que una consigna en la que se solicitó una minuta para remitir a un abogado encargado de la redacción de un contrato, se haya respondido directamente con el modelo de contrato. La Norma Internacional de Educación 3 emitida por el IASC (International Accountant Standart Comitee) sobre habilidades profesionales establece que: “Las habilidades que deben adquirirse para ser un profesional contable deben incluir las siguientes aptitudes: a) Las habilidades intelectuales requeridas incluyen lo siguiente: Habilidad de localizar, obtener, organizar y entender la información proveniente de personas, textos o fuentes electrónicas. Capacidad de preguntar, buscar, pensar lógica y analíticamente, el poder de razonamiento y análisis. Habilidad de identificar y resolver problemas poco comunes en marcos poco familiares.” (Bueno Pereyra, Carlos, 2008: 10)

⁵⁶ Recordemos la existencia en la Universidad argentina de la categoría docente de “Jefe de Trabajos Prácticos”, aparentemente limitada al dictado de los temas prácticos de una teoría dictada por “profesores” de rango superior.

- Copiar y pegar sin análisis crítico:

Se observó la utilización acrítica de las fuentes accesibles a través de Internet. La incorporación de un modelo genérico de contrato, sin que se hayan completado los “blancos” para adaptarlo al caso presentado es un ejemplo de esta actitud. Surge así que la navegación en Internet tanto para alumnos como para docentes debe tener “rumbo”, ya que “exige a los alumnos nuevas competencias en el uso de la información y de la comunicación, (y) también exige nuevas funciones a los profesores” (Angulo Villar, 2004: 488).

CAPÍTULO 5

SECUENCIA DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE CON ENFOQUE SISTÉMICO

5.1. ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA LA FORMULACIÓN DE LA SECUENCIA DE ENSEÑANZA

Luego de la prueba piloto aplicada al caso y de los resultados obtenidos de los estudiantes, del análisis de las dificultades observadas por los mismos frente a la resolución, también de la opinión de los graduados y de las entrevistas con los profesores de las asignaturas a articular, se inicia el proceso de diseño de una secuencia de enseñanza que permita sortear los inconvenientes observados para tender a la anhelada formación para el análisis sistémico de las distintas asignaturas del ciclo básico. De este modo se intenta describir inicialmente y delinear las acciones académicas que nos aproximen a que quienes finalizan el ciclo básico puedan, de manera independiente, proponer soluciones para un caso concreto contextualizado en la actividad profesional, articulando las distintas disciplinas en las que ya fueron formados.

En la formulación y puesta en práctica de dicha secuencia se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

5.1.1. OPERACIONALIZACIÓN DEL ENFOQUE SISTÉMICO

La secuencia que nos ocupa se encuentra centrada en el enfoque sistémico para el proceso de enseñanza a los estudiantes del Ciclo de Formación Básica Común. Rechaza por una parte al reduccionismo unidisciplinar, pero tampoco comulga con el holismo extremo que intuitivamente desprecia al individuo, colocándose en una postura antidisciplinar.

El espacio curricular en el que se plantea plasmar este trabajo se basa en que “el enfoque sistémico es aplicable en todas las disciplinas y retiene los aspectos positivos del atomismo

(atención a los componentes individuales), así como los del holismo (atención a la totalidad)” (Bunge, 1999a: 370)

Se debe recordar que:

“El no adoptar el enfoque sistémico para el estudio o diseño de sistemas de cualquier clase está destinado a fracasar al no resolver algunas de las cuestiones de interés o, peor aún, a crear problemas sin sentido. En contraste, adoptar el enfoque sistémico evitará los peligros de la visión de túnel en los que invariablemente cae el especialista de mente estrecha, por ser incapaz de tomar en consideración rasgos que no se estudien en el campo al que se dedica. **En otras palabras, el sistemismo favorece la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad**” (Ibídem – el destacado es propio)

5.1.2. DEFINICIÓN DE LAS HABILIDADES Y/O CAPACIDADES QUE BUSCA DESARROLLAR LA SECUENCIA A CONFORMAR

Se considera necesario en un contexto de interacción entre saberes y competencias describir las habilidades y capacidades que se intentan desarrollar a través de la secuencia a conformar, dentro de la integralidad del proceso de formación de los estudiantes.

- Se debe desarrollar la capacidad del estudiante para identificar y procesar información dentro del "caos" de todas las disciplinas involucradas, por oposición a una simple acumulación de datos “etiquetados” disciplinarmente en su memoria: El profesional en Ciencias Económicas no puede, ni aun recordando la totalidad de la información disponible de la disciplina en la que se especialice, cumplir cabalmente su rol a través de un proceso de acumulación de datos y cifras de cada

uno de los casos concretos analizados en su vida universitaria, por más que los mismos se encuentren clasificados bajo las distintas etiquetas disciplinares⁵⁷.

Su formación estará cumplida recién cuando sea capaz de obtener información, a partir de los múltiples medios existentes actualmente y aún de los que puedan existir en el futuro. El graduado deberá poseer en el momento de iniciar el ejercicio de su actividad profesional un conjunto de capacidades que le permitan enfrentarse a situaciones novedosas e inimaginables siquiera para el profesor que lo formó, y para ello es necesario, entre otros elementos, que logre obtener y procesar los nuevos datos que le brinde la realidad, de manera de crear nueva información útil, sin limitarse a encasillamientos disciplinares.

Las modificaciones en el Derecho Positivo, tanto sean por normas legales o profesionales, no pueden resultar óbice para que el graduado siga realizando su trabajo con la misma calidad del momento de la finalización de su carrera. Recordemos siempre que un graduado universitario puede ejercer su profesión por bastante más de medio siglo, y que en ese mismo lapso el mundo pasó de iniciar el dominio del vuelo con aparatos más pesados que el aire a la conquista de la Luna.

- Se debe desarrollar la capacidad para el trabajo en equipo entre los estudiantes: Las tendencias individualistas de nuestra sociedad deben contrarrestarse mediante una formación profesional que fomente el real trabajo en equipo y de ningún modo en la simple división del trabajo dentro de un grupo sin interacción alguna entre sus miembros. El crecimiento actual y futuro de la ciencia y la tecnología no existe fuera de los avances que pueden lograr los equipos de trabajo, uni o pluridisciplinarios⁵⁸. Ya no es posible pretender ser un único Aristóteles que

⁵⁷ La maravillosa memoria de Funes en el cuento borgeano, le impedía especialmente desarrollar cualquier tipo de pensamiento abstracto por lo que no le servía en modo alguno para hacer frente a las nuevas situaciones que podría necesitar resolver en el futuro.

⁵⁸ Además de las ventajas que resultan para cada uno de los actores del proceso de trabajo, el verdadero trabajo en equipo permite a las instituciones entre otras: a) aumentar la calidad del trabajo al tomarse las decisiones por consenso. b) fortalecer el espíritu colectivista y el compromiso con la organización, c) reducir los tiempos en las investigaciones al aportar y discutir en grupo las soluciones, d) disminuir los gastos

enfrente por sí mismo la totalidad de los desafíos de un campo complejo del conocimiento. Esta forma de pensar incentivará sin lugar a dudas la conformación de equipos profesionales para la labor del futuro graduado, pudiendo así prepararse en mejor forma para los desafíos que deberá enfrentar⁵⁹. La capacidad de trabajar en equipo es un prerequisite para el trabajo interdisciplinario. No podrá usufructuar las ventajas de un abordaje interdisciplinario, quien no sepa o no pueda trabajar junto a otros. Uno de los requisitos para este desarrollo es que cada una de las profesiones avance en un diseño que permita compatibilizar la defensa de las incumbencias de cada actividad con el necesario trabajo de profesionales de distintas ramas del conocimiento.

Resulta aquí muy atinada la pregunta retórica de: “si enseñamos como equipos de profesores, ¿no deberíamos también aprender y practicar en equipos?” (Martimianakis, 2010)

- Se desarrollarán capacidades para identificar a los actuales límites de las disciplinas como posibles "puentes" y no como "fronteras": Las ventajas de la formación disciplinar están a la vista en la sociedad actual. Ahora bien, también saboreamos sus defectos de la mano de la "sordera especializada" de los profesionales actuales que llegan al máximo de los absurdos del que nos habla Schumpeter en el segundo epígrafe de este trabajo. Las fronteras del conocimiento no tienen la función de barreras sino de verdaderas “cabeceras de puente”.

La organización del dictado sobre la base de asignaturas disciplinares tiende indirectamente a "etiquetar" conjuntos de conocimientos diferenciados dentro de diversas áreas, alejándonos de una realidad que nos muestra objetos únicos de

institucionales, e) obtener nuevas formas de abordar un problema y f) generar una mayor aceptación de las soluciones (cfr. Segura Farfan, 2010).

⁵⁹ Sobre las ventajas del aprendizaje cooperativo cfr. Villar Angulo, 2004: 231 y ssig.

estudio. La secuencia planteada busca "entrecruzar" las diversas áreas de conocimiento, con los distintos objetos sociales de estudio⁶⁰.

- Se privilegiará la búsqueda de la formación ética del futuro profesional, por oposición a la simple información sobre contenidos científicos y técnicos: El proceso de formación universitario es muchas veces confundido con brindar profusa información. La Universidad debe enseñar al futuro profesional a mantenerse constantemente informado, no simplemente actualizarlo sobre el estado de la ciencia, la técnica o la normativa vigente durante su vida de estudiante.

Ahora bien, ese proceso formativo deberá caracterizarse por internalizar una ética que no acepte un mero relativismo cultural y moral, sino que en función de valores absolutos, forme profesionales que dinamicen a la futura sociedad desde su interior⁶¹. Este proceso “exige a las partes a ser explícitos sobre los fines y los valores que defienden”⁶², recordando siempre que “(l)a formación de los estudiantes universitarios ha de centrarse prioritariamente en la asimilación y dominio de las metas formativas y en la *construcción de valores más representativos...*” (Villar Angulo, 2004: 198)

Se intenta aquí seguir la búsqueda de un desarrollo de competencias críticas y reflexivas en el futuro profesional que se resume en la visión constructivista u holística de Barnett vista por Abate y Orellano:

⁶⁰ Por ejemplo, de considerarse tomando la definición del valor económico como un objeto de estudio, su análisis entrecruzaría los conocimientos de las actuales áreas administrativa, contable, económica y permitiría el desarrollo de trabajos integradores para todas las carreras de grado de la Facultad; lo que permitiría una visión de conjunto sobre ese objeto único.

⁶¹ El contenido central de los derechos humanos debería conformar la línea básica a respetar como valores éticos absolutos, claramente superiores a los valores económicos. Sobre el tema cfr. el punto 3 de la primera parte de este trabajo.

⁶² “...oblige parties to be explicit about the end and values for which they stand” (exige a las partes a ser explícitas sobre los fines y los valores que sostienen) (Barnett, 1990: 183 – la traducción es propia).

“Barnett esboza una concepción alternativa del ser humano que puede darnos nuevos tipos de objetivos educativos para este siglo. Esta concepción no se sitúa ni en las operaciones y la técnica, ni tampoco en los paradigmas intelectuales y la competencia disciplinaria, sino en la experiencia total del mundo de los seres humanos. El mundo de la vida es más amplio que el de competencia corporativa o el de competencia académica.

Contra el saber-cómo de la competencia operacional y el saber-qué de la competencia académica, una epistemología orientada hacia el mundo de la vida debe proponer el conocimiento reflexivo. Este conocimiento es independiente de las formas de conocer. No adopta una posición fija que favorezca una epistemología sino que acepta todos los tipos de conocimientos que puedan ayudarnos a conocer mejor el mundo.

En el mundo de la vida, las situaciones son abiertas. En él hace falta que seamos capaces de adoptar perspectivas alternativas, de poder contar con un espectro de valores e intereses humanos que nos permitan abordar las cuestiones que debemos enfrentar.

La capacitación para el mundo de la vida requiere de un foco concentrado en el diálogo y el análisis como tal. La comunicación no es estratégica, ni enmarcada en normas de la disciplina, el mundo de la vida busca formas dialógicas de comunicación. Si hay una transferibilidad que podamos distinguir en el mundo de la vida, se trata de la metacrítica. Es una capacidad de autosupervisión continua. La transferibilidad en este caso es un estado de la mente: consiste en comparar, contrastar, intercambiar, revisar y experimentar a través de los distintos dominios de nuestros propios proyectos humanos. En esta tarea suele resultar útil la colaboración o al menos el intercambio con otros. El aprendizaje para el mundo de la vida se puede caracterizar como meta-aprendizaje. Se trata de un continuo aprendizaje en acción, en el cual los propios proyectos y prácticas son evaluados por uno mismo y descartados cuando es necesario. Es una disposición crítica para analizar el propio aprendizaje. Es un proceso que no tiene fin. Aprendemos de nuestros propios errores.” (Abate y Orellano, 2005: 5-6)

5.1.3. DETERMINACIÓN DE LAS DISCIPLINAS INVOLUCRADAS

El ciclo de formación básica común de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral incluye las siguientes asignaturas clasificadas por área disciplinar y año de ubicación en la carrera:

<u>Área disciplinar/Año</u>	<u>Primer Año</u>	<u>Segundo Año</u>
Contabilidad e Impuestos	Contabilidad Básica	
Economía	Introducción a la Economía	Microeconomía
Administración	Administración General	Informática ⁶³
Matemática	Matemática Básica – Análisis Matemático	Estadística
Derecho	Instituciones del Derecho I	Instituciones del Derecho II
Humanístico		Introducción a las Ciencias Sociales

El título obtenido luego de la aprobación de estas asignaturas es el de “Bachiller Universitario en Ciencias Económicas”⁶⁴. Esta titulación no cuenta con incumbencias profesionales y sus objetivos fueron detallados en el capítulo 1 de este trabajo.

⁶³ Tanto el genérico Documento de CODECE como la división departamental existente en la Facultad incluye a la asignatura de Informática dentro del área de Administración como un caso de Tecnologías de la Información.

⁶⁴ El alumno deberá aprobar además el ciclo de “Inglés Básico” ofrecido por la Universidad Nacional del Litoral.

La secuencia que se plantea se encuentra pensada para el conjunto de estudiantes de los primeros años de las carreras de Ciencias Económicas y dado su carácter articulador de disciplinas, buscará la integración de los contenidos de las primeras materias de cada una de las áreas disciplinares abarcadas por las carreras de grado.

El esfuerzo de armonización interdisciplinar resulta más difícil, pero también más desafiante, si se agrega a las áreas centrales de la Facultad (Contabilidad e Impuestos, Administración y Economía), contenidos de Matemática, Derecho y Humanidades, englobando así todas las materias introductorias de los departamentos de la FCE de la UNL.

De este modo, se incluyen en la secuencia a desarrollar, esencialmente contenidos de las asignaturas: Contabilidad Básica, Introducción a la Economía, Administración General, Matemática Básica, Instituciones del Derecho I e Introducción a las Ciencias Sociales⁶⁵. Dado que es muy difícil definir una única trayectoria de desarrollo de carrera para los alumnos, se plantea un trabajo flexible que en general requiere contenidos del ciclo básico común sin diferenciar su ubicación dentro del primer o segundo año de carrera. Por ejemplo, la definición de los distintos enfoques del fenómeno del costo que se observan en Contabilidad y Microeconomía, serán retomados en esta última materia. Del mismo modo, los dilemas éticos que plantea para las empresas la existencia de ingresos y costos no registrados para evadir tributos, serán retomados en el estudio de estos fenómenos que ofrece “Introducción a las Ciencias Sociales”.

Algunos de los principales contenidos a analizar de las distintas áreas disciplinares implicadas en la situación propuesta, son:

- Resultado económico y financiero. Diferentes interpretaciones y contenidos de los conceptos. (Contabilidad – Economía)
- Patrimonio. Su afectación por los resultados, los aportes y los retiros de los titulares de los entes. (Contabilidad – Derecho)

⁶⁵ Sus programas vigentes pueden ser consultados en www.fce.unl.edu.ar.

- Rentabilidad relativa al capital. El beneficio absoluto. La rentabilidad en función de otros factores de la producción. Eficacia y eficiencia en el cumplimiento de objetivos. (Contabilidad – Administración - Matemática)
- Concepto de costo. La visión económica y contable. (Economía – Contabilidad)
- Funciones del Sector Público moderno en su relación con el sistema económico. Subsidios. Los efectos de las regulaciones sobre las empresas. Beneficios y desventajas. (Instituciones del Derecho I – Economía)
- La evasión de tributos. Dilema entre ética y eficiencia. El especial caso de la no registración laboral. Efectos (Contabilidad – Economía – Administración – Derecho)
- Planeamiento. Distintas clases. Sus relaciones con el control. (Administración).
- Estructura y dinámica de las organizaciones (Administración)
- Empresas familiares. Primera y segunda generación en su conducción. (Administración)
- Responsabilidad social empresaria. El destino del valor agregado. (Administración – Economía.)

5.2. PLANTEO DEL CASO EN CONTEXTO

Luego de observar la resolución realizada por los alumnos al aplicarse la prueba piloto y además teniendo en cuenta las observaciones realizadas por los profesores consultados, se plantea una versión final del caso a resolver. En la nueva versión se incluyeron aspectos concretos que requieren del estudiante un análisis ético de la situación, más allá de un simple cálculo de rentabilidades.

Las modificaciones más significativas en las consignas de trabajo pueden resumirse de la siguiente forma:

- Se incluyó un conjunto de indicaciones que intentan orientar al alumno previamente al inicio del trabajo. Allí se pone énfasis en que el caso no tiene una solución única y que resulta muy posible que se necesite suponer algunos otros datos del contexto para proponer una solución completa. Se señala además que no existe una forma específica para la presentación por lo que el estudiante podrá elegirla según lo que considere conveniente.
- Se agregó una propuesta de análisis de un producto artístico relacionado con la temática. En este caso se utiliza la película italiana “Las manos sobre la ciudad”
- Para lograr que el estudiante se sienta más comprometido con el proceso de formulación del caso, se lo invita a buscar inconsistencias entre los datos planteados y a proponer nuevas consignas y nuevos casos para trabajar en el espacio curricular.

A continuación se transcribe la última versión del caso propuesto:

Se propone trabajar transversalmente sobre el concepto del Resultado económico y financiero de la empresa perteneciente al sector privado, analizándolo desde los enfoques de todas las disciplinas en las que el alumno se formó a nivel introductorio en su trayecto por el Ciclo Básico Común en la FCE de la UNL.

Para ello se propone el siguiente caso:

“La empresa “Hormigón Armado S.R.L.” tiene como objeto principal la construcción de edificios de departamentos en distintos barrios de la ciudad de Santa Fe. El Sr. José Pérez, iniciador de la empresa junto a su esposa Josefa González de Pérez, es técnico constructor y ha desarrollado un edificio tipo de tres pisos de acceso por escalera que resulta económico y accesible a las jóvenes familias que desean ser propietarios de su vivienda, abandonando el costoso sistema de alquiler. En los últimos años se ha incorporado a la firma, su único hijo, el arquitecto Juan Pérez, que ha realizado denodados esfuerzos por dinamizar a la empresa y modernizarla.

La estructura societaria se constituye con el Sr. y la Sra. Pérez con un 40% del capital cada uno, mientras que su hijo cuenta con el 20% restante del capital social.

Una de las principales cuestiones controvertidas entre los socios familiares resulta la incorporación de planes flexibles de financiación para la venta de las unidades. El padre nunca ha aceptado financiar los departamentos, mientras que el hijo sostiene que eso limita drásticamente las posibilidades de ampliar el mercado. Así considera que deberían financiarse las unidades al menos por 2 años luego de su entrega, para obtener beneficios a partir de la financiación y conquistar nuevos clientes⁶⁶. En las reuniones el hijo reafirma sus ideas señalando que la empresa tiene un compromiso social con el barrio en el que

⁶⁶ A los efectos de simplificar el caso se considera que los niveles de inflación en los períodos bajo estudio no son significativos. Tampoco se incluye la incidencia de los tributos vigentes.

construye, que debe afrontar permitiendo que más familias puedan acceder a la vivienda propia.

Es así que en el período X1 la empresa siguió la política marcada por los padres, mientras que en el período X2 modificó la misma para avanzar en el sentido deseado por el hijo.

También en el período X2 las políticas públicas modificaron algunos aspectos regulatorios y de política fiscal respecto del sector:

- Aumentaron los requerimientos de seguridad laboral para el personal de la construcción lo que exige un incremento en los costos de mano de obra de aproximadamente un 10%*
- Otorgó un subsidio a los constructores de viviendas de un monto fijo por cada una de ellas que se construya. Los trámites para lograr su cobro tardan aproximadamente un año desde el momento en que se finaliza la construcción de la vivienda.*

En una reunión de los socios, al inicio del período XI⁶⁷, se planeó vender 6 departamentos en ese período y obtener un resultado total por el mismo de \$ 100.000.-, luego de deducir los retiros de los socios previstos por todo el año de \$ 200.000.-.

En la reunión para el período X2 en la que se decidió cambiar la política de ventas incluyendo la financiación, se previeron vender 10 departamentos con un beneficio de \$ 250.000.- luego de deducir los retiros idénticos \$ 200.000.- en el año, para el mantenimiento de los socios y sus familias.

⁶⁷ Los períodos a los que nos referimos son anuales.

Otros temas se plantearon en dicha reunión:

- *Josefa de Pérez volvió a recordar a todos que la empresa competidora que vende los mismos departamentos ha bajado sus precios, tornando mucho más difícil colocar los departamentos. Conforme información que obtuvo, los competidores pudieron reducir los precios debido a que:*
 - *Colocan materiales de inferior calidad en los departamentos que pueden llegar a comprometer su estructura.*
 - *Evaden tributos subfacturando los departamentos y comprando materiales sin factura.*
 - *Contratan a gran parte de sus trabajadores “en negro”, evadiendo los aportes y contribuciones de seguridad social y obra social.*

- *El hijo Juan señaló que observó un importante movimiento en el barrio que intenta lograr una prohibición para la construcción de edificios en altura en los lugares en los que la empresa cuenta con terrenos aptos. Han presentado un petitorio ante el Concejo Municipal al respecto. Además lo ha sorprendido el llamado telefónico de una persona, que dijo ser asesora de un concejal, que solicitó una contribución para la campaña electoral del partido que representa “a cambio” de que no se trate favorablemente dicho petitorio en el Concejo.*

Los siguientes son los datos recogidos de las distintas fuentes documentales por los citados períodos transcurridos:

<i>Concepto</i>	<i>Período X1</i>	<i>Período X2</i>
<i>Capital Social al inicio</i>	<i>1.000.000.-</i>	<i>1.000.000.-</i>
<i>Aportes de capital en efectivo</i>	<i>0.-</i>	<i>150.000.-</i>
<i>Departamentos vendidos y entregados</i>	<i>5</i>	<i>8</i>
<i>Precio de cada departamento (contado)</i>	<i>100.000.-</i>	<i>100.000.-</i>
<i>Intereses devengados y no cobrados por financiación por cada departamento</i>	<i>0.-</i>	<i>10.000.-</i>
<i>Intereses no cobrados a devengar en períodos posteriores por departamento</i>	<i>0.-</i>	<i>40.000.-</i>
<i>Cobranzas totales</i>	<i>500.000.-</i>	<i>400.000.-</i>
<i>Compras de materiales</i>	<i>150.000.-</i>	<i>270.000.-</i>
<i>Stock de materiales al inicio</i>	<i>100.000.-</i>	<i>110.000.-</i>
<i>Stock de materiales al cierre</i>	<i>110.000.-</i>	<i>160.000.-</i>
<i>Costo de mano de obra y</i>	<i>200.000.-</i>	<i>350.000.-</i>

<i>otros costos</i>		
<i>Retiros de los propietarios a cuenta de utilidades en las proporciones del capital</i>	100.000.-	100.000.-
<i>Caja y Bancos al inicio del período</i>	50.000.-	100.000.-
<i>Caja y Bancos al cierre del período</i>	100.000.-	30.000.-
<i>Bienes de Uso al inicio del período</i>	850.000.-	850.000.-
<i>Bienes de Uso al cierre del período</i>	850.000.-	1.100.000.-
<i>Deudas bancarias al inicio del período</i>	0.-	0.-
<i>Deudas bancarias al cierre del período</i>	0.-	350.000.-
<i>Intereses devengados por las deudas bancarias impagos</i>	0.-	35.000.-
<i>Subsidios devengados y no cobrados</i>	0.-	40.000.-

TAREA A REALIZAR:

- *Responda a los siguientes planteos en forma concisa y clara, cumplimentando exclusivamente la tarea a realizar que cada uno de ellos solicita. Analice detenidamente cada una de las propuestas posibles, teniendo en cuenta que en muy pocos casos existe una respuesta unívoca. En el caso en que considere que en el planteo del caso falta algún dato para su respuesta, proponga dónde y cómo obtenerlo suponiendo luego cuál será el valor obtenido.*
- *No transcriba normas. En caso de utilizar su contenido, sólo cítelas de manera inequívoca.*
- *En caso en que tenga dudas sobre la interpretación de alguna consigna, deje constancia de los supuestos que asumió al contestar.*
- *Incluya al finalizar cada pregunta una relación completa de todas las fuentes consultadas para su respuesta, sean bibliográficas o personales.*
- *En cualquier caso que lo considere necesario, puede suponer datos del contexto no explicitados en el planteo para resolver la cuestión solicitada. Si es así, detalle brevemente antes de la respuesta cuáles fueron los supuestos adoptados.*
- *No existe ningún requisito expreso de forma para la realización de la solución. Se podrá elegir cualquier soporte y forma para su entrega, teniendo en cuenta la mejor conveniencia que podría observar para el caso.*

- a) *Analice el resultado económico y financiero de ambos períodos. ¿En qué elementos patrimoniales se refleja el resultado económico? ¿Cuáles son las causas que hacen diferente el resultado económico y el financiero?*
- b) *Organice sobre la base de lo expresado en las reuniones de la empresa un presupuesto económico y otro financiero para el período X1 y X2. Analice los desvíos existentes con lo ejecutado y sus posibles causas.*
- c) *¿Qué hubiera sucedido en el período X2 si se hubiera mantenido la política de los padres dueños de la empresa?*
- d) *Formule un presupuesto económico y otro financiero para el período X3: 1) Siguiendo la política de los padres 2) Siguiendo la política del hijo.*
- e) *¿Qué efectos tuvieron los cambios en las políticas públicas que se produjeron en el período X2 para el resultado económico y financiero de la empresa?*
- f) *Si tuviera que proponer un organigrama para la empresa ¿cuáles serían sus características básicas? ¿cómo lo diagramaría?*
- g) *Se prevé reformular el instrumento modelo de contrato para las locaciones de obra que se realizan con los clientes. Redacte una minuta para el abogado de la empresa en la que resume todos los elementos que considera que necesariamente deben reflejarse en los instrumentos que se firmen.*
- h) *Si tuviera que analizar los determinantes de la oferta y demanda de las viviendas que se ofrecen ¿cuáles podría identificar? ¿cuáles provocarían desplazamientos en dichas funciones?*

- i) *Desde el club barrial donde se encuentra la sede de la empresa se recibe un pedido de \$ 2.000.- mensuales como ayuda económica para el equipo de básquet amateur de menores. ¿Cuál sería su decisión? ¿Por qué?*
- j) *¿Qué cursos de acción sugeriría ante la actitud del competidor descripta en la reunión por Josefa de Pérez?*
- k) *¿Qué cursos de acción sugeriría ante la información brindada por el hijo Juan Pérez, respecto del posible cambio en la regulación municipal respecto de la construcción de edificios en altura en el barrio?*
- l) *Observe la película “Le mani sulla città” (“Las manos sobre la ciudad”)*

Género: Drama País: Italia/ Francia Formato: Blanco y Negro. Duración: 105 minutos. Dirección: Francesco Rosi Producción: Lionello Santi Guión: Francesco Rosi / Raffaele La Capria / Enzo Forcella Fotografía: Gianni Di Venanzo Música: Piero Piccioni

Sinopsis: El derrumbamiento de un edificio en una callejuela de Nápoles, con muertos y heridos, provoca la denuncia del constructor Eduardo Nottola, consejero municipal de un partido de derecha. Se abre una investigación contra él, pero no se llega a ninguna conclusión. De todas formas, sale irremediamente comprometido ante los ojos de la opinión pública, hasta el punto que sus mismos compañeros de partido le piden que retire su candidatura en las inminentes elecciones municipales. Pero Nottola es un hombre que conoce el ambiente en que se mueve y sabe muy bien que, una vez perdido el poder, un hombre como él ya no cuenta nada, quedará siempre a la merced de los que mandan..

Intérpretes Rod Steiger como Edoardo Nottola Salvo Randone como Profesor De Angelis, Guido Alberti como Maglione, Carlo Fermariello como De Vita, Angelo D'Alessandro como Balsamo⁶⁸.

⁶⁸ http://www.cineol.net/pelicula/10491_Las-Manos-sobre-la-ciudad

Analice la situación planteada en la película. ¿Observa conflictos? ¿Qué soluciones podría proponer para ellos? ¿Qué semejanzas y diferencias observa con el caso planteado? Analice las distintas posturas posibles

m) Detecte posibles inconsistencias en los datos planteados para el caso.

n) Agregue al menos cinco consignas más para el análisis del caso planteado. Proponga soluciones para ellas.

o) Proponga un nuevo caso similar con aspectos de la realidad que Ud. conozca.

5.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ESPACIO CURRICULAR

Luego del análisis del marco normativo vigente en la Facultad de Ciencias Económicas se decidió que la forma más conveniente para realizar la propuesta de este espacio curricular resulta la de “asignatura optativa” común a las tres carreras de grado: Contador Público Nacional, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía.

En efecto, del análisis de los documentos de Plan de Estudios de cada una de las carreras⁶⁹ se observa que actualmente el eje estructurante de cualquier iniciativa posible dentro de los esquemas vigentes resulta el concepto de “asignatura”:

⁶⁹ Resolución del Honorable Consejo Superior Nro. 128/2006 para Contador Público Nacional y Licenciatura en Economía y Resolución del mismo cuerpo Nro. 79/2008 para la carrera de Licenciatura en Administración.

“El plan de Estudios de la carrera de Contador Público Nacional comprende 34 *asignaturas* obligatorias, 4 *asignaturas* optativas. Está dividido en dos Ciclos: Ciclo de Formación Básica Común y Ciclo de Formación Especializada” (Resolución HCS UNL 128/2006 – Las cursivas son propias)

“El plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Administración comprende 33 *asignaturas* obligatorias, 4 *asignaturas* optativas y el Seminario de Integración, siendo todas estas actividades de carácter obligatorio. Está dividido en dos Ciclos: Ciclo de Formación Básica Común y Ciclo de Formación Especializada”. (Resolución HCS UNL 79/2008– Las cursivas son propias)

“Para obtener el título (Licenciado en Economía) el alumno deberá aprobar las 33 *asignaturas* obligatorias, las 2 *asignaturas* optativas, las 2 *asignaturas* electivas previstas por el Plan de estudios y el Trabajo Final de Integración”. (Resolución HCS UNL 128/2006– Las cursivas son propias)

Más allá de los casos específicos de los seminarios obligatorios previstos para el final de los ciclos profesionales de las carreras de grado, no se observa otra posibilidad de incorporar un espacio curricular en los Planes de Estudio, dentro de la norma vigente para todas las carreras, que utilizar el canal que brindan las asignaturas optativas.⁷⁰

Sin embargo, este espacio curricular tendrá algunas características específicas:

- Estará dirigido a los alumnos que hayan finalizado el Ciclo de Formación Básica Común en una fecha no anterior a 2 años del momento de iniciar su cursado.

⁷⁰ Esto no implica renunciar a que el espacio curricular previsto aspire a un estatus más central dentro de una futura reforma de los Planes de Estudios de las carreras mencionadas.

- Se relacionará con todos los departamentos a los que aluda la temática del espacio, sin depender de uno en particular. Resultará así un ejercicio de articulación departamental.⁷¹.
- Mantendrá un estrecho y permanente contacto con las cátedras de las asignaturas cuyos contenidos se desea articular.

Este espacio intentará en cierta medida llevar a la práctica el desarrollo de programas de estudio que permitan avanzar en el enfoque sistémico y articulador de disciplinas.

“...el camino correcto descansa en desarrollar programas de estudio que provean en alguna medida a los intereses de los estudiantes, pero que a la vez muestren la permeabilidad necesaria para que los mismos puedan percibir las limitaciones de sus propios campos de estudio. Trayendo nuevas formas de analizar temas dentro de los intereses de los estudiantes, el programa de estudio se mantiene integrado, pero a la vez se abre. En ese proceso, los estudiantes se colocan en posición de ser más críticos de su aprendizaje, pero en una forma constructiva. (traducción propia de Barnett, 1990: 187)

En realidad, el intento de articular disciplinas es limitado ya que sólo se concentrará dentro de las asignaturas troncales de las carreras de grado de la Facultad. Un objetivo más ambicioso será avanzar en el futuro hacia un trabajo más abierto con otras disciplinas.

El dictado de esta asignatura requerirá de una serie de pautas preestablecidas que deberán ser conocidas por los alumnos al momento de iniciar el cursado y que básicamente podrán consistir en:

- a) Conformación del “contrato pedagógico” básico entre los docentes y los participantes en el espacio. Aquí se definirán los “derechos y obligaciones” de las “partes”,

⁷¹ Más allá que formar parte de uno de los departamentos existentes sea una costumbre difundida en la Facultad para todas las asignaturas, ninguna norma vigente lo exige.

especialmente las referidas al proceso de evaluación a lo largo del desarrollo del ciclo de trabajo.

- b) Revisión de los contenidos disciplinares de las asignaturas del ciclo básico que se articulan. El desafío será aquí lograr realizar una síntesis entre el docente y los alumnos de los contenidos que se deben articular de las disciplinas pertenecientes al Ciclo de Formación Básica Común.
- c) Conformación de los grupos de trabajo para el espacio curricular en la búsqueda de un aprendizaje cooperativo. Para su diseño concreto, se propone su conformación al azar para lograr grupos heterogéneos de entre tres y cuatro integrantes⁷², solución más compatible para el tipo de espacio curricular buscado.

“En lo referente a la composición de grupos, dependiendo de criterios como el nivel de habilidad de los componentes, sexo, condiciones socio-económicas, etcétera, se formarán grupos homogéneos o heterogéneos. Así, cuando se trabaja sobre una destreza específica...se recomiendan grupos homogéneos. Cuando se trabaja en objetivos relacionados con la solución de problemas y/o aprendizaje de conceptos básicos, los grupos heterogéneos son más adecuados. Cuando el profesor tenga dudas, se recomienda establecer grupos heterogéneos. La selección al azar puede ser efectiva⁷³” (Villar Angulo, 2004: 381)

- d) Encuentro inicial en el que se plantee a los distintos grupos de estudiantes el caso y las consignas que lo acompañan. El problema a analizar se planteará dentro del esquema de caso hipotético, con propuestas abiertas de solución, acercándonos así a una verdadera exploración.

⁷² “En lo referente al número de integrantes de los diferentes grupos se recomienda, en general, que los mismos oscilen entre dos y seis miembros, para asegurar que todos tengan la oportunidad de participar activamente. Cuando los integrantes no tienen experiencia en trabajo cooperativo, el tiempo es corto o los materiales se consideran escasos, el grupo debe ser de dos o tres miembros” (Villar Angulo, 2004: 380)

⁷³ No se prevé rotar su conformación dado el corto tiempo que prevé el Plan de Estudios para cada asignatura optativa.

El esquema será abierto no sólo en las posibles soluciones sino también en:

- El planteo: se solicita a los alumnos que supongan los datos que consideren “faltantes” en el enunciado del problema. Además se requiere que sugieran la fuente y el modo de obtención, ya que en la realidad del trabajo profesional nadie recibe “enunciados completos” de los problemas.
 - Presentación: Se otorga una completa libertad respecto a las formas para la presentación final del trabajo.
 - Sugerencias: Como una de las consignas finales, se solicita a los alumnos que agreguen al menos cinco nuevas tareas a realizar, sobre la base de los datos brindados.
- e) Apertura de un foro de discusión entre los participantes a través de Internet con la moderación del docente.
- f) Realización de una o más charlas con actores regionales que participan en los casos planteados. Se incluirá la participación de graduados de las distintas carreras de grado de la Facultad.
- g) Proyección de películas o materiales similares que sirvan de apoyo a la discusión de los problemas planteados en las consignas del caso. A su finalización se planteará un debate entre todos los participantes en el espacio.
- h) Realización de reuniones periódicas con cada uno de los grupos. Fomentando la conformación de una conciencia de trabajo autónomo. Los participantes deberán plantear por sí en el encuentro las dudas y problemas que les surgen al momento de conformar el producto final de la propuesta de solución según las consignas planteadas.
- i) Encuentro para la puesta en común de las soluciones propuestas. En este encuentro se invitará a los alumnos para que asuman los roles de actores del caso y se expresen tal como si la situación estuviera aconteciendo en la realidad.

- j) Preparación por parte de los alumnos de nuevos casos posibles para futuros cursos interactuando con los docentes.
- k) Realización de una encuesta anónima entre los participantes para conocer sus opiniones sobre el curso y lograr una adecuada retroalimentación para ediciones futuras.

Respecto de las formas concretas de trabajo se propondrán los siguientes mecanismos:

- Labor áulica presencial: Se utilizarán aulas tradicionales provistas de pizarrones. Sin embargo, el medio de comunicación central resultará de la interacción de las computadoras de docentes, invitados y alumnos. En efecto, se prevé contar en clase con al menos una computadora por cada uno de los grupos de estudiantes, además de las que utilicen docentes e invitados. A través de la red Wi-Fi disponible en todo el ámbito de la Facultad será posible la interacción permanente respecto del o los casos a analizar con la herramienta informática.
- Labor fuera del aula: Se mantendrá el contacto entre todos los participantes a través de las herramientas informáticas. Además de la plataforma disponible para toda la Universidad, se multiplicarán los medios de interacción a través de las redes sociales.

Se prevé que los trabajos y comunicaciones de los participantes estén disponibles en una página web de acceso libre ad-hoc, por la que la interacción con otros interesados en allegar sus opiniones será más sencilla.

Un test para analizar si se lograron los objetivos del módulo podría consistir en consultar a los alumnos, luego de finalizado el trayecto, mediante la realización de preguntas tales como: ¿A qué disciplinas pertenecen los conocimientos que te permitieron resolver los problemas enfrentados? o bien, ¿En qué departamento de los existentes en la Facultad clasificarías a este espacio?

Si la respuesta no apunta sólo a alguna de las asignaturas aisladas, sino que involucra a casi todas ellas, los objetivos articuladores del módulo estarán logrados.

5.4. SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

En el campo de la evaluación y de la acreditación, o en otros términos de la evaluación formativa y de la evaluación sumativa, resulta quizás el aspecto en el que más se desea diferenciarse de las prácticas más habituales de la Universidades de nuestro país:

“Veamos cuáles son esas prácticas de evaluación y acreditación más habituales:

- Realización de exámenes parciales...durante el cursado y exámenes finales por asignatura...
- Si no aprobó la primera prueba parcial, generalmente se habilita otra instancia (recuperatorio) para brindarle una nueva oportunidad a los alumnos de acreditar el aprendizaje de ese tramo o parte de la asignatura.
- Si no aprueba la segunda prueba (recuperatorio)...las normativas prevén habitualmente, la pérdida de la regularidad...
- Si aprueba los parciales...promociona la materia sin examen final...”

“...El fracaso total o parcial en una prueba se debe preponderantemente a la falta de estudio por parte de los alumnos, antes de presentarse a una evaluación. Los estudiantes, se dice, intentan en muchos casos probar suerte y pasar el examen, sin haber estudiado, y por ende, aprendido la totalidad de los temas. En este caso, una baja nota en el 1er Parcial les advertiría acerca de la necesidad de completar su aprendizaje y el recuperatorio permitiría que los estudiantes dispongan de un tiempo extra para el estudio antes de la segunda oportunidad.

También el fracaso puede deberse al desconocimiento por parte de los alumnos del tipo de aprendizaje y/o los niveles de exigencia, profundización y precisión requeridos por los docentes. A pesar de no haber aprobado en esta primera prueba, el pasar por ella brindaría un conocimiento acerca de que se les solicitará como requisito para aprobar, es decir, el fracaso en la primera instancia se torna en saber útil para prepararse para la segunda, permitiendo, posiblemente, reorientar su estudio” (Celman, 2004: 2).

En resumen, se considera que los sistemas de evaluación que prevalecen en la realidad universitaria argentina muestran las siguientes características en la práctica:

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

Este proceso no tiene sólo que ver con el “desconocimiento” de las mejores prácticas de la evaluación educativa por parte de los docentes en Ciencias Económicas, sino esencialmente porque el profesor universitario de Ciencias Económicas es responsable de la evaluación certificativa de los saberes profesionales mínimos de todos los alumnos que intentan superar su asignatura, hayan participado o no de un proceso continuo de enseñanza-aprendizaje. Este rol lo obliga, con errores y aciertos, a salir del campo de la transparencia y la colaboración con el alumno, y entrar en el campo de la estrategia y el conflicto, en los conocidos términos de Perrenoud. Especialmente en las materias del Ciclo de Formación Básica Común, “la certificación es sobre todo un modo de regulación de la división vertical del trabajo pedagógico” (Perrenoud, 2008: 13).

En otras palabras, las asignaturas del “entramado obligatorio” de la carrera constituyen entre sí una “asociación” en las que se responsabilizan unas a otras de la adquisición por parte del alumno de un piso mínimo de contenidos que le permiten avanzar otra etapa en una determinada disciplina. Como ejemplo “Contabilidad Básica”, como correlativa previa para los Contadores Públicos, carga con la responsabilidad primaria de asegurar el nivel de los participantes en asignaturas como “Organización de Sistemas Contables” y “Auditoría” que se dictan en cursos posteriores. *Esta obligación no se requiere en el sistema de un espacio curricular optativo. Es por eso, que la introducción inicial del presente en ese*

carácter, permitirá concentrarse más en los aspectos de evaluación formativa por oposición a la “crispación y nerviosismo” que genera la acreditación o certificación.

Los desarrollos teóricos en Educación brindan propuestas de métodos evaluativos novedosos que permiten, entre otros objetivos, tener más posibilidades de integrar ambos aspectos de la evaluación. En particular, se considera conveniente con este espacio, intentar la aplicación de un “portafolios de evaluación”, como procedimiento que armonice ambos aspectos del sistema.

Se observa una importante difusión de las propuestas teóricas referidas a este tipo de portafolios y la multiplicación de experiencias internacionales de su aplicación en la primera década del Siglo XXI (cfr. entre otros Ruiz y otros, 2011; Monclús Salamero, 2010, Universidad de Baja California, Villar Angulo, 2004: 534 y Gonzalez Perez, 2000).

“Klenowski (2005) nos da muestra de la gran popularidad alcanzada por esta técnica en el campo de la educación con las siguientes palabras: “Hoy los portafolios están presentes en todas las etapas educativas y en el desarrollo profesional, tanto en el aprendizaje como en la promoción y la evaluación. Un trabajo de portafolios puede usarse para el desarrollo y valoración del conocimiento de una asignatura, para la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, así como para la preparación profesional y vocacional” (Ruiz y otros, 2011)

Esta técnica, en sus diversas versiones, permite también avanzar en la superación de la tradicional evaluación de tipo “enciclopedista” que privilegia la memorización de contenidos por encima de la construcción de capacidades. Tengamos en cuenta que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje busca un “conocimiento construido” en tanto es “conocimiento comprendido”, por lo que el alumno logró la capacidad de aplicarlo y/o transferirlo a su práctica, al mismo tiempo de relacionarlo dentro del mapa conceptual disciplinar. En cambio, el conocimiento meramente almacenado se obtuvo solo por las funciones de la memoria, por lo que resulta aislado, desestructurado y de imposible transferencia a la realidad.

Se intenta responder a continuación a algunas preguntas concretas que implicará la evaluación del espacio curricular propuesto:

5.4.1. ¿CUÁNDO SE EVALÚA?

Se adhiere a la idea de que la evaluación es una etapa más del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo es la práctica común, que la mayoría de los alumnos solo superan una asignatura cuando aprueban uno o más exámenes puntuales realizados un día dado y en un horario determinado.

“La evaluación forma parte de un continuum y, como tal, debe ser procesual, continua, integrada en el currículum y, con él, en el aprendizaje. No son tareas discretas, discontinuas, aisladas, insignificantes en su aislamiento. Tampoco es un apéndice de la enseñanza.

Evaluar solo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno. En este caso, y en ese uso, la evaluación solo llega con tiempo para calificar, condición para la clasificación, que es paso previo para la selección y la exclusión racional. Desempeña funciones distintas a los fines educativos, artificialmente necesarias; pero los principales beneficiados ya no son los sujetos que participan en el proceso” (Álvarez Méndez, 2001: 15 – las cursivas son nuestras)

La propuesta de conformar un “portafolios de evaluación” nos acerca a un proceso evaluativo por oposición a un único momento de evaluación: “...es un instrumento muy útil tanto para el seguimiento como para la evaluación de un proceso, pues tiene la particularidad de acumular información suficiente sobre cada uno de los elementos que integran una estructura.” (Villar Angulo, 2004: 534).

Es importante señalar que este tipo de “evaluación continua” es perfectamente compatible con la normativa vigente en la Facultad, ya que está prevista en el Reglamento de Enseñanza específicamente (Artículo 18 inciso c) Resolución Consejo Directivo Nro. 955/09 y sus modificatorias).

También este proceso de evaluación resulta plenamente compatible con la ya muy difundida necesidad de contar con “evaluaciones diagnósticas” de inicio de proceso. En efecto para este espacio curricular, que intentará articular conocimientos disciplinares previos, establecer claramente el punto de partida resultará una condición sine qua non para su correcto funcionamiento.

“Inicialmente se realizan preguntas sobre los contenidos que se van a impartir para comprobar el nivel de competencia y los conocimientos previos de los estudiantes. Cada vez está adquiriendo mayor importancia el uso continuado de evaluaciones iniciales. Éstas carecían de tradición en la enseñanza superior, asunto que no debe sorprender” (Villar Angulo, 2004: 513)

5.4.2. ¿EXÁMENES ESCRITOS U ORALES?

Muchas veces nos preguntamos ¿los docentes eligen escrito, oral o alguna combinación entre ellos luego de un análisis fundamentado de sus ventajas o tienen que decidir muchas veces sobre la base del ratio cantidad de alumnos/dedicaciones docentes del que disponen? Si se utiliza la modalidad oral, sobre la base de sus ventajas ¿es realmente válido mantener mesas de exámenes abiertas por semanas con profesores que solo pueden dedicar algunos minutos a cada alumno, para seguir inmediatamente con otro y otro durante horas sin solución de continuidad, siempre apurados por terminar antes de que finalice el turno?

Más allá de que muchas capacidades o habilidades pueden evaluarse más cómodamente a través de un texto escrito⁷⁴, “el discurso vivo y animado del cual el discurso escrito podría llamarse la imagen” (Platón en Brown y Glasner, 2003: 167), resulta a priori muy importante para completar una idea acabada de los logros del alumno.⁷⁵

El mecanismo del “portafolios de evaluación”, permite superar esta dicotomía y otras dicotomías⁷⁶, al acumular distintos documentos y elementos referidos a distintos momentos del proceso y a distintos instrumentos de evaluación, desde una prueba diagnóstica inicial hasta un posible examen final. Este proceso permite que no se juegue el destino de un espacio completo en un momento mágico, sino que se pondere equitativamente la actuación del estudiante durante todo su trabajo.

“Dado que los estudiantes están sujetos al proceso evaluativo, es un requisito fundamental que éste sea creíble y válido, y posiblemente además de todo esto, equitativo” (Clark en Brown y Glasner, 2003: 105).

5.4.3. ¿EVALUACIONES TEÓRICAS, PRÁCTICAS O TEÓRICO-PRÁCTICAS?

Muchas universidades diferencian los exámenes entre teoría y práctica. En el escalafón docente argentino la denominación para el más tradicional auxiliar de docencia es la de “Jefe de Trabajos Prácticos”, determinando implícitamente que la “práctica” está debajo de la “teoría”, que solo puede ser dictada por “verdaderos” Profesores. Sin embargo al

⁷⁴ Como ejemplos podemos señalar, confección de asientos en Contabilidad, realización de organigramas y cursogramas en Administración, diagramación de matrices insumo producto en Economía, entre muchos otros.

⁷⁵ ¿Cómo evaluar correctamente a una persona con la que ni siquiera departimos unos minutos o a la que no le conocemos la cara? En el análisis realizado en la Segunda Parte de este trabajo señalamos algunas similitudes entre juzgar y evaluar. El Código Penal es sabio cuando obliga al juez, aún en el contexto de los procedimientos totalmente escritos, a que antes de decidir sobre la pena, tome conocimiento directo y de visu del sujeto, de la víctima y de las circunstancias del hecho (cfr. Artículo 42 inciso 2do Código Penal)

⁷⁶ Como la que enfrenta a los exámenes compuestos con preguntas de respuesta abierta y los test de opciones múltiples predeterminadas.

momento de trasladar este sistema de “división del trabajo” tan difundido en Argentina a los exámenes los problemas concretos son múltiples, especialmente al momento de realizar efectivamente esta división.

Una de las soluciones tradicionales para este problema es la realización de exámenes “teórico-prácticos”, lo que determina la necesidad de que se expliciten las razones que pueden existir para justificar esta división tan difundida.

El propio Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Económicas en su propuesta de estándares para la acreditación de la carrera de Contador Público señala dentro de los criterios de intensidad para la formación práctica lo siguiente:

“INTEGRACIÓN DE TEORÍA Y PRÁCTICA: el proceso de formación de competencias profesionales que posibiliten la intervención en la problemática específica de la realidad socioeconómica debe, necesariamente, contemplar ámbitos o modalidades curriculares de articulación teórico-práctica. Éstas deben recuperar el aporte de diversas disciplinas⁷⁷. El diseño de actividades de aprendizaje debería tender a un trabajo de análisis y reelaboración conceptual que permita su transferencia al campo profesional, posibilitando, de esta manera, una comprensión integral del rol del Contador Público.” (CODECE, 2012: Capítulo 6)

No se observa ventaja alguna para la capacitación de los alumnos y el mejor resultado del proceso de enseñanza al separar la teoría de la práctica. Flaco favor haríamos a un espacio interdisciplinar que intenta derribar algunas de las barreras artificiales existentes entre las distintas disciplinas construyendo nuevas divisiones injustificadas que erigen muros dentro del amplio campo del conocimiento.

⁷⁷ A pesar de no utilizarse la expresión “interdisciplinar” el enfoque buscado es muy similar al propugnado en este trabajo.

5.4.4. ¿QUIÉN EVALÚA?

Las tendencias actuales en Educación se oponen a la idea de poner únicamente en cabeza de los profesores la responsabilidad de la evaluación, para tender a generar un sistema más democrático:

“La evaluación normalmente trata de un grupo de gente (profesores) que hace juicios sobre la actuación o trabajo de otro grupo de gente (estudiantes). *Es un ejercicio de poder*. Quizás uno de los cambios más significativos cuando se piensa en la evaluación es el reconocimiento de la necesidad de ser cuidadosos con la forma en que se ejerce. Si se ejerce de modo que inhibe al individuo de realizar juicios sobre su propia actuación o si se ejerce de modo que lesione el sentido personal de aut plenitud, entonces no es probable que los alumnos desarrollen confianza en su habilidad de aprender y en su habilidad de valorar lo que aprenden y que continúen aprendiendo cuando finalicen sus días de formación” (Brown y Glasner, 2003: 176 – Las cursivas son propias)

“En la educación superior internacional, la persona que normalmente realiza la evaluación es el profesor. Sin embargo, como indiqué anteriormente, no es siempre el más adecuado para realizar este trabajo...La autoevaluación es inevitable...La evaluación por los compañeros es realmente útil, porque proporciona a los alumnos un feedback formativo” (Ob.cit.: 31)

Dentro de estas tendencias se privilegian los procesos de evaluación por los propios alumnos, que favorecen su autonomía y el desarrollo de sus habilidades metacognitivas. Sin embargo, la incorporación responsable en nuestra práctica diaria de la autoevaluación por los alumnos y/o de la evaluación colaborativa entre compañeros no son tareas sencillas⁷⁸.

⁷⁸ ¿Es fácil lograr que los sistemas de autoevaluación no terminen con todos los participantes autoasignándose un diez? ¿o que si la evaluación es “cruzada” entre los alumnos no nos encontremos con resultados compatibles con el sociograma de la clase y no de las competencias de los evaluados? ¿es posible que los

“Para construir la relación de la evaluación, es en efecto esencial establecer una comunicación sana entre las dos partes a través de situaciones de cooperación y de colaboración. Sin embargo, la verdadera complicidad solo podrá surgir si el alumno está en el primer plano de la evaluación, y por lo tanto en condiciones de autoevaluarse...

Desde tal perspectiva, el alumno, lo mismo que el profesor, debe construir su evaluación personal durante y después de la actividad en curso. La tarea que se debe apreciar afecta en principio al alumno, pero no oculta sin embargo la del profesor. Le corresponde pues a este último la tarea de conseguir que el alumno aprenda a autoevaluarse, lo que significa aceptar dar marcha atrás, observar con ojo crítico sus actitudes y, sobre todo, pensar en la manera de evolucionar” (Belair, 2000: 48-49)

5.4.5. ¿EVALUACIÓN INDIVIDUAL O GRUPAL?

“Si los alumnos participan en clase trabajando habitualmente en grupo, en el momento para ellos más decisivo de la evaluación, en la que conviene incluir el de la calificación. Si se acepta que ellos son responsables de su propio aprendizaje, también lo tienen que ser de la evaluación del mismo y de su calificación. Nadie mejor que el sujeto que aprende para conocer lo que realmente sabe. Proclamar la autoevaluación que no conlleve la autocalificación es romper o encubrir las reglas de entendimiento.

La presencia de los miembros del equipo con los que el sujeto de la evaluación ha trabajado, más la presencia del profesor, puede garantizar formas de participación democrática que refuerzan papeles de responsabilidad asumida y compartida” (Álvarez Méndez, 2001: 16)

alumnos se esfuercen con ahínco en el proceso de formación cuando saben que la decisión sobre superar o no el curso que están tomando está en sus propias manos?

La casi totalidad de los docentes universitarios aceptamos las ventajas del trabajo en grupo de los docentes entre sí, y de los docentes con los estudiantes durante las clases, pero solo en contadísimas excepciones estamos de acuerdo con evaluar en grupo. ¿Por qué diferenciamos en forma tan extrema ambos momentos de un mismo proceso? Del mismo modo que en el punto anterior, seguramente trasuntamos el miedo a acreditar ciertos conocimientos en algunos integrantes de grupos que actúan como verdaderos “free riders”⁷⁹.

Ya se dijo más arriba que la calidad de “optativo” que se propicia para este espacio curricular, permite una mayor libertad al momento de diseñar los sistemas de evaluación, ya que las exigencias de acreditación son menores. Esta característica, combinada con la utilización de un “portafolios de evaluación”, permitirá combinar evaluaciones grupales con las individuales, privilegiando las primeras.

También se hizo referencia anteriormente a que el trabajo profesional es en la casi totalidad de los casos un trabajo en equipo. Será entonces en el rol de integrante de un grupo, en el que el alumno se enfrente a la mayor cantidad de instancias de evaluación de su propio “portafolios”⁸⁰

⁷⁹ Traducido al castellano como comportamiento de “polizón” u “oportunista”. Se refieren así los teóricos de las Finanzas Públicas a los consumidores que gozarían de los bienes públicos sin pagar por ellos. El sistema impositivo resulta la solución para que todos deban financiar obligatoriamente el conjunto de bienes públicos o preferentes deseados por una comunidad.

⁸⁰ Se considera inconveniente eliminar totalmente las instancias de evaluación individual de los estudiantes. Existen pocas actividades grupales que permiten diferenciar claramente la performance de cada uno de sus integrantes, por lo que en la búsqueda de la equidad es importante conservar algunas instancias individuales de evaluación en el contexto de un “portafolios” constituido esencialmente por actividades grupales.

5.4.6. ¿QUÉ SE EVALÚA?

Uno de los problemas que genera la dicotomía contenido-competencia resulta la discusión sobre si evaluamos unos u otras. En la práctica diaria la discusión debería cesar a poco de consultar las normas involucradas.

En efecto, los programas de los espacios disciplinares a articular⁸¹ resultan un amplio catálogo de contenidos necesarios para superar las asignaturas. Solo en sus objetivos se refieren a algunas competencias o capacidades que se intentan desarrollar en los alumnos.

El espacio que se diseña se interesará más profundamente en evaluar el desarrollo logrado para hacer frente a una situación real con las herramientas aprehendidas durante sus años de formación. Es así que se insertará en la búsqueda de una evaluación de capacidades, más allá de los contenidos en sí.

En otro orden de cosas uno de los debates más enconados sobre qué evaluar, resulta de la discusión respecto de si todos los contenidos o capacidades que se intentarán evaluar, deben haber sido “dictados en clase”.

El reglamento de la FCE de la UNL incluye una norma que se repite en forma similar en muchos sistemas de evaluación, especialmente para el caso de los exámenes parciales:

“Artículo 23: La determinación de los temas estará a cargo de la cátedra y sólo podrán incluirse tópicos desarrollados hasta el quinto día corrido anterior a la fecha fijada para el correspondiente examen parcial” (Reglamento de Enseñanza FCE-UNL Resolución Nro. 955/2009).

Los cuatrimestres cada vez más acotados, los feriados por distintas causas y muchos otros problemas determinan muchas veces que no se dicten expresamente todos los contenidos o

⁸¹ Los programas de las asignaturas pueden ser consultados en www.fce.unl.edu.ar.

se desarrollen todas las capacidades buscadas en un curso. ¿la norma dice entonces que no se pueden evaluar los contenidos mínimos de los programa no dictados expresamente? ¿Cómo asegurar entonces que el alumno superó los requisitos mínimos para finalizar el curso?

En general desde la teoría educativa, tomar en un examen algo que no se dictó aparece como la máxima de las traiciones al “contrato pedagógico”. Es una “zancadilla” dolosa que impide que el estudiante compruebe los alcances de un proceso que ni siquiera se inició. Sin embargo, el problema se constituye ya que sostener esta posición a rajatabla nos obliga a rogar que el médico que nos atienda ante un problema de salud, no haya enfrentado justo un feriado imprevisto en el momento en que tenía que aprender sobre la enfermedad que nos aqueja.

“La evaluación debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido, en el que se garantiza la publicidad y el conocimiento de los criterios que se han de aplicar. En ella, los criterios de valoración y de corrección han de ser explícitos, públicos y publicados, y negociados entre el profesor y los alumnos. A mayor transparencia, mayor ecuanimidad y equidad” (Álvarez Méndez, 2001: 14)

No parece haber dudas. Cuanta mayor transparencia, el proceso de evaluación resultaría más adecuado. Hasta surgiría la posibilidad de la máxima transparencia: que los alumnos sean informados de las preguntas y las posibles respuestas de su futuro examen antes de rendirlo. Ahora bien, en ese supuesto ¿cómo evitamos que los alumnos se limiten a estudiar únicamente las preguntas de los exámenes e intenten aprobar la asignatura sin conocer todos sus contenidos o desarrollar todas las capacidades deseadas?

La respuesta para este espacio, es transformar el “test de fecha única”, en un “portafolios de evaluación”, que permita conocer más profundamente los logros de cada alumno en este proceso. De nada le servirá al estudiante que no participó en ninguna de las actividades previas, responder perfectamente las consignas de un hipotético examen final, ya que no le alcanzará en modo alguno para acreditar el espacio. Es así que no podrá aceptarse para participar en el presente la calidad de alumno “libre”. Solo aquellos que se comprometan

desde el principio del proceso a participar en él con la dedicación necesaria, podrán superarlo.⁸²

5.5. DEFINICIÓN DEL PERFIL DESEADO PARA LOS DOCENTES COORDINADORES DEL PROCESO

La puesta en práctica de esta secuencia y su implementación en un espacio curricular ad-hoc requerirá una respuesta especial a la pregunta del ¿quiénes pueden ser docentes?

Inicialmente es dable destacar que se considera central que los docentes a cargo tengan una dedicación parcial, manteniendo un equilibrio entre la dedicación a la enseñanza universitaria y su actuación profesional. No resultan convenientes los extremos: ni docentes universitarios exclusivos, aislados de la vida profesional del contexto, ni profesionales que dictan alguna clase universitaria aislada casi como hobby.

Seguimos, para definir el perfil de las personas a cargo de este espacio, las capacidades requeridas en Angulo Villar, 2004 adaptadas al caso que nos ocupa:

5.5.1. ACERCAMIENTO A UNA CONDICIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Aquí más que nunca “(e)l profesor universitario debe ser un profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la Universidad. Debe ser un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación” (Benedetto en ob.cit: 47)

⁸² Esto es posible por resultar un espacio curricular optativo, ya que las asignaturas obligatorias deben prever la posibilidad de alumnos que se presenten directamente a exámenes, sin haber participado previamente en las actividades de la cátedra.

El enfoque sistémico **exige** un docente reflexivo. Para definir qué acciones implican la reflexión en un docente se sigue a Roth, 1989⁸³ que recuerda un conjunto de criterios para desarrollar una práctica docente reflexiva:

1. Cuestionarse qué, por qué y cómo hace uno las cosas; preguntarse qué, por qué y cómo las hacen otros.
2. Enfatizar la indagación como herramienta de aprendizaje.
3. No emitir juicios. Esperar hasta tener datos suficientes o autovalidación.
4. Buscar alternativas.
5. Mantener una mente abierta.
6. Comparar y contrastar.
7. Buscar el marco, base teórica y fundamentación de conductas, métodos, técnicas, programas.
8. Visión desde varias perspectivas.
9. Identificar y probar asunciones (propias o de otros), buscar evidencias en conflicto.
10. Situarse en contextos variados, diversos.
11. Preguntar “¿Qué si...?”
12. Solicitar ideas y puntos de vista de otros.
13. Adaptarse y ajustarse a la inestabilidad y al cambio.
14. Funcionar dentro de la incertidumbre, complejidad y variedad.

⁸³ En algunas versiones se agrega un criterio número 24 “Tomar decisiones sobre la práctica profesional (conocimiento creado en uso)”

15. Formular hipótesis.
16. Considerar las consecuencias.
17. Validar lo que es dado o creído.
18. Sintetizar y contrastar.
19. Buscar, identificar y resolver problemas, (“situación problemática” “resolución de problemas”).
20. Actuar después de sopesar alternativas, consecuencias o situaciones del contexto.
21. Analizar qué hace que funcione y en qué contexto funcionaría.
22. Evaluar lo que funcionó, lo que no lo hizo y por qué.
23. Usar modelos prescriptivos sólo cuando la situación lo requiera.

Quizás la lista no sea completa, pero quien se acerque a realizar la mayor parte de estas acciones, seguramente podrá considerarse en el camino de resultar un docente reflexivo.

5.5.2. ACERCAMIENTO A LA FIGURA DEL TUTOR

“Históricamente, la figura del tutor se identifica con el educador pleno que se dedica a la formación integral del alumno”...”Esto implica que un profesor universitario no ha de poseer sólo una competencia científica, didáctica e investigadora, sino que también ha de demostrar las capacidades de comunicación y de relación empática” (Villar Angulo, 2004: 61 y 65)

El profesor encargado de llevar adelante este espacio curricular deberá tener en consideración que analizará junto al alumno elementos que no solo implican el saber

disciplinar, sino su actuación ante casos concretos en su futura vida profesional. Su ejemplo y su consejo serán recordados, para bien o para mal, por toda la vida del estudiante⁸⁴.

5.5.3. ACERCAMIENTO A LA MOTIVACIÓN POSITIVA PERMANENTE

Villar Angulo nos recuerda que un alumno universitario, como cualquier otro, necesita estar motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje. Para ello recuerda que requiere:

- “Valorar el aprendizaje
- Creer que posee las capacidades y competencias necesarias para cumplir con éxito ciertas metas.
- Verse a sí mismo agente responsable en la definición y logro de metas personales.
- Poseer estrategias de pensamiento y autorregulación del aprendizaje que le permitan lograr estas metas.
- Controlar las emociones y estados de ánimo que puedan facilitar o interferir con el aprendizaje y la motivación.
- Lograr los resultados que indican que ha alcanzado las metas” (Gonzalez, 1997 en Villar Angulo, 2004: 82)

⁸⁴ Es sorprendente como muchas veces nuestros antiguos alumnos recuerdan frases o comentarios que hemos realizado décadas atrás como si fueran una guía indeleble para sus vidas. Muchas veces también ni siquiera nosotros recordamos haber pronunciado esas frases o quizás meses después de haberlas pronunciado hemos cambiado de opinión.

Los docentes que participen en este espacio deberán contar con herramientas motivacionales para que los estudiantes logren entusiasmarse con los problemas planteados. No podrá contar solamente con la “necesidad de aprobar” de quienes encaren este espacio curricular.

5.5.4. ACERCAMIENTO A LA COMPRENSIÓN DE LA DIVERSIDAD DE LOS ESTUDIANTES

Ningún sistema de asignaturas correlativas permite a un docente contar con un grupo perfectamente homogéneo de alumnos. Como en la vida, la diversidad es la regla y la peor forma de enfrentarla es utilizar criterios únicos para su atención.

Es así que:

“La Universidad, como espacio plural, será más eficaz en la medida que:

- Utilice como punto de partida los conocimientos y prácticas existentes.
- Considere las diferencias como oportunidades, no como problemas.
- Examine los obstáculos para la participación de todo el alumnado.
- Haga un uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.
- Desarrolle un lenguaje común entre el profesorado y
- Cree unas condiciones que estimulen cierto grado de innovaciones y asunción de riesgos” (Villar Angulo, 2004: 99)

Recordemos siempre que si consideramos como principio válido enseñar a partir de lo que ya se sabe (cfr. entre otros Litwin en Autores Varios, 89), que exista diversidad de

estudiantes con diversos conocimientos enriquece a un curso, mucho más de lo que lo complica.

5.5.5. COMPROMISO ÉTICO CON LOS VALORES QUE SE ARTICULAN CON LAS METAS DEL CURRÍCULO DE LA INSTITUCIÓN

El concurso que se plantee para su selección debe definir un perfil específico en este sentido, que se pueda contrastar en los antecedentes de quienes aspiren a coordinar este espacio. Un docente tradicional que descrea de las ventajas del enfoque sistémico y de la articulación de disciplinas o que considere que la defensa corporativa del conjunto de los profesionales en Ciencias Económicas impide compartir tareas con profesiones afines, no podría conducir ni participar en este espacio. Se necesitarán docentes apasionados por la labor de enseñar, dispuestos a aprender conjuntamente con sus alumnos en cada encuentro.⁸⁵

Sin embargo, no bastará con un proceso de selección, sino que deberá controlarse a lo largo de su desarrollo el efectivo logro de los objetivos. Las autoridades universitarias tienden muchas veces a pensar que su actuación finaliza al inicio de dicho proceso, ya que la gestión curricular debe quedar en manos de los responsables de las cátedras. No podemos pensar a la cátedra “como santuario de la libertad de pensamiento” o “como autónoma para el desarrollo de la asignatura correspondiente” sin posibilidad de control externo o interno alguno. (cfr. Villar Angulo, 2004: 218)

⁸⁵ Sin duda que la evaluación de estas características en un proceso de selección resultan difíciles, pero se deberá hacer un esfuerzo para determinarlas especialmente a partir de las entrevistas que prevén esos procesos

5.6. DEFINICIÓN DE LA INSERCIÓN DE LA PROPUESTA EN EL MARCO NORMATIVO DE LAS CARRERAS DE GRADO DE LA FACULTAD

La inserción efectiva de esta asignatura optativa en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral puede lograrse a través del dictado de la norma correspondiente de su Consejo Directivo.

Es cierto que se observan en la bibliografía consultada críticas a las materias optativas. Es así que se considera uno de los problemas de los currículos universitarios a “la progresiva implantación de asignaturas optativas, que en los actuales Planes de Estudio pueden llegar a superar el 40% de la carga docente de una titulación, que atiende más al deseo de los departamentos de aumentar sus créditos, que a su función primigenia de configurar verdaderos itinerarios formativos para los alumnos” (Villar Angulo, 2004: 216). Sin embargo, el espacio optativo propuesto minimiza estos problemas:

- Las carreras de grado de nuestra Facultad no incluyen más de un diez por ciento de su carga horaria total entre asignaturas optativas y electivas⁸⁶.
- Lejos está la propuesta de intentar colaborar con los departamentos para “aumentar sus créditos”, ya que su principal objetivo es colaborar en el diálogo interdepartamental.

Se prevé para poner a consideración del consejo directivo esta propuesta, la presentación ante el Decanato de un proyecto de resolución para la aprobación del dictado de esta asignatura optativa para los alumnos de las carreras de grado de la Facultad, acompañado de los fundamentos que brinda el presente trabajo.

⁸⁶ Sólo la Licenciatura en Economía prevé asignaturas electivas junto con las optativas. Los casos de Contador Público y Licenciatura en Administración incluyen solamente asignaturas optativas, con contenidos relacionados directamente con los objetivos de formación.

El proyecto contará con un brevísimo resumen de sus fundamentos, remitiéndose al texto completo de este trabajo para su ampliación. Se prevé que antes del tratamiento por parte del Cuerpo, será necesario realizar presentaciones de su contenido, al menos, ante Secretaría Académica y los distintos Directores de Departamento y de Carreras de Grado de la Facultad.

5.7. LA PROPUESTA A PRESENTAR

ASIGNATURA OPTATIVA

Nombre:

SEMINARIO DE ANÁLISIS INTERDISCIPLINAR EN CIENCIAS ECONÓMICAS

Carreras: *Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía*

Régimen de cursado: *Cuatrimestral.*

Modalidad de cursado: *Presencial.*

Carga horaria total: *70 horas presenciales.*

Propósitos

El objetivo principal es desarrollar las capacidades de los alumnos para la resolución de problemas contextualizados al ámbito de las Ciencias Económicas, para tender a una mejor armonización entre las metas del currículo, los valores que lo sustentan y los perfiles profesionales.

A través del presente espacio curricular se intenta colaborar decisivamente en el suministro de las herramientas necesarias para el autoaprendizaje, la formación permanente, aportando al alumno las bases del enfoque sistémico articulador de disciplinas, dentro del ámbito de las Ciencias Económicas.

Programa analítico:

UNIDAD I: LA VISION SISTEMICA DE LAS DISCIPLINAS

- *Orígenes y evolución.*
- *Distintas concepciones de lo interdisciplinario.*
- *Posibilidades y límites en el campo de las Ciencias Económicas.*

UNIDAD II: LA EMPRESA PRIVADA

- *Ente, organización y empresa. Distintas visiones. Formas de organización. La empresa familiar. Estructura y dinámica. Contrastes entre la visión de la empresa económica y la organización en la Administración. La hacienda contable. Empresa y empresario para el Derecho Comercial y Económico.*
- *Resultado económico y financiero. Diferentes interpretaciones y contenidos de los conceptos. Resultado económico y resultado contable. Los costos implícitos y sociales. El resultado distribuible como fruto jurídico del capital empresario. Valor Agregado y Resultado económico. Riesgos de su errónea determinación.*

- *Patrimonio. Su afectación por los resultados, los aportes y los retiros de los titulares de los entes. Noción económica de patrimonio. El patrimonio neto en Contabilidad. El patrimonio como atributo de las personas físicas y jurídicas.*
- *Rentabilidad relativa al capital. El beneficio absoluto y relativo. La rentabilidad en función de otros factores de la producción. Eficacia y eficiencia en el cumplimiento de objetivos. Visión económica y contable: semejanzas y diferencias.*

UNIDAD III: EL SECTOR PÚBLICO Y LAS ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES

- *Funciones del Sector Público moderno en su relación con el sistema económico. El caso de los subsidios. Los efectos de las regulaciones sobre el sistema en su totalidad. Beneficios y desventajas en lo social y lo económico. Aspectos macro y microeconómicos.*
- *Los tributos como relación entre el sector privado y el público. Dilema entre ética y eficiencia. El especial caso de los tributos sobre el salario. Efectos*
- *Los organismos no gubernamentales. Semejanzas y diferencias con otros entes.*
- *El resultado económico y financiero para el Sector Público y las organizaciones no gubernamentales. Semejanzas y diferencias con los entes privados. Efectos sociales. Nociones sobre contabilidad pública y de entes sin fines de lucro. Normas jurídicas que la regulan. El marco presupuestario.*

UNIDAD IV: ALGUNAS HERRAMIENTAS COMÚNES DE GESTIÓN

- *El planeamiento. Etapas. Formulación. Posibilidades y límites. Presupuestos.*
- *Los sistemas de información. El sistema contable. Articulación entre planeamiento y contabilidad. El control y sus consecuencias.*
- *Planteamiento y resolución de casos acercados a la realidad profesional.*

Aspectos operativos

La metodología del curso se centra en el estudio de casos reales o contruidos acercados al contexto profesional a través de la metodología de la investigación en grupo, en la búsqueda de un aprendizaje cooperativo. Los participantes construirán el conocimiento a través de discusiones entre sí, con los docentes y con invitados especiales. La metodología prevé el análisis del pasado, presente y futuro de los casos provistos.

Se utilizarán aulas comunes provistas con pizarrón. Sin embargo, se prevé que la principal interacción entre los participantes se realizará a través de la red Wi-Fi disponible en la Facultad. En efecto, solo se requerirá para ello que cada grupo cuente con al menos una computadora, lográndose así interacción permanente con los docentes e invitados.

Sistema de evaluación, condiciones de regularidad y régimen de promoción

Se prevé la conformación de un “portafolios de evaluación” en el que se incluirán trabajos prácticos grupales sobre distintos temas asignados por el docente. El sistema de promoción estará de acuerdo con el artículo 18⁸⁷ inciso c) del Reglamento de Enseñanza de la Facultad (Resolución Consejo Directivo Nro. 955/2009 y sus modificatorias).

⁸⁷ “Promoción por evaluación continua: Se considera evaluación continua sin examen final, a las modalidades que garanticen un seguimiento permanente de los aprendizajes de los alumnos durante el cursado de la misma, mediante distintos tipos de evaluaciones tales como controles de lectura, controles escritos en clase, Trabajos Prácticos, Trabajos de campo, resolución de problemas, resolución de casos, presentaciones escritas, exámenes parciales, entre otros. Las evaluaciones podrán ser individuales y/o grupales, debiendo preverse al menos una instancia de evaluación presencial e individual. Esta modalidad implica la obligación de la asistencia, debiendo registrar una asistencia mínima del 80% de las clases dictadas... El alumno promocionará la asignatura si, considerando todas las instancias de evaluación establecidas en el Plan de cátedra, obtiene como mínimo un promedio de 6 (seis). El alumno que, considerando todas las instancias de evaluación, obtenga un promedio igual o superior a 5 (cinco) y menor a 6 (seis) será considerado alumno regular” (Artículo 18 Resolución Consejo Directivo FCE UNL Nro. 955/2009 y sus modificatorias)

Las instancias de evaluación y sus ponderaciones se detallan a continuación:

- *Revisión diagnóstica sobre la comprensión disciplinar obtenida previamente al cursado del espacio: 20%*
- *Informe de avance sobre resolución del caso: 25%*
- *Instancia de defensa de la propuesta definitiva entregada sobre las distintas alternativas de solución del problema planteado (Instancia de evaluación presencial e individual): 40%.*
- *Informe de autoevaluación del alumno: 15%*

Cronograma

<i>TEMA</i>	<i>CANTIDAD DE HORAS PRESENCIALES</i>
<i>Unidad I</i>	<i>5 horas.</i>
<i>Unidades II, III y IV (excepto análisis de casos)</i>	<i>20 horas.</i>
<i>Planteamiento y resolución de casos</i>	<i>45 horas.</i>

Bibliografía:

Básica:

- *Robbins, Stephen y Coulter, Mary: Administración. Prentice Hall, Méjico, 1996. 5ta. Edición*
- *Stoner, James, Freeman, R. Edward y Gilbert Daniel R.: Administración, Méjico, Prentice Hall, 1996.*
- *Di Russo, Leila El lenguaje contable. Ediciones Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, 2010*
- *Di Russo Leila y Hauque, Sergio. “El profesional argentino en Ciencias Económicas al inicio del Siglo XXI: En la búsqueda del equilibrio entre la especialización y la interdisciplina” en Trabajos Premiados FACPCE 2001. Buenos Aires, 2002.*
- *Hotschewer, Raúl. Sinopsis de Derecho Público. Ed. Librería Cívica. Santa Fe, 2003.*
- *Fowler Newton Enrique Contabilidad Básica. La Ley. Buenos Aires, 2003.*
- *Perticarari, N. y Hauque, S. “Introducción a la Economía”. Editorial La Ley. 2005.*
- *Mochón F. y Beker, V. “Economía. Principios y Aplicaciones.” Mc Graw - Hill.*
- *Alterini, Atilio Aníbal – Derecho Privado – Editorial Abeledo Perrot – Edición actualizada por Lombardi, César Alfredo con la colaboración de Reviriego, Gustavo)*
- *Barbero, Omar U. – Introducción al Derecho Privado – Editorial Juris*

- *Borda, Guillermo A. – Manual de Derecho Civil; Contratos – Editorial La Ley*
- *Borda, Guillermo A. – Manual de Derecho Civil; Obligaciones – Editorial La Ley.*

Ampliatoria

- *Hermida, Jorge: Ciencia de la Administración. Ed. Contabilidad Moderna, Buenos Aires, 1979*
- *Kast y Rosenzweig: Administración en las organizaciones. Mc Graw-Hill, Madrid 1993*
- *Lardent, Alberto y otros: Técnicas de organización, Sistemas y Métodos. Edit. Club de Estudios, Buenos Aires, 1993*
- *Sarmiento García, Jorge y otros. Derecho Público. Ciudad Argentina. Buenos Aires, 1998.*
- *Balbín, Carlos. Curso de Derecho Administrativo. La Ley. Buenos Aires, 2007.*
- *Creus, Carlos. Síntesis de Derecho Penal. Librería Cívica. Santa Fe, 2002.*
- *Chaves, Chyrikins, De Alecsandris, Pahlen Acuña y Viegas. Teoría Contable. Macchi, Buenos Aires. 1998*
- *Ostengo H. El sistema de información contable. Buyatti, Buenos Aires. 2007*
- *Fowler Newton E. Cuestiones Contables Fundamentales. La Ley, Buenos Aires, 2005*
- *Clement, Pool y Carrillo. “Economía. Enfoque América Latina”. Mc Graw - Hill. Tercera Edición.*
- *Burkun, M. y Spagnolo, A. “Nociones de Economía Política”. Zavalía Editores.*

- *Castro y Lessa. “Introducción a la Economía. Un enfoque estructuralista”. Siglo XXI Editores.*
- *Becco, Pablo F.; Estoup, Luis A.; Linares Figueroa, Julián; Mazieres, Ariel –Manual de Instituciones de Derecho Privado – Editorial La Ley*
- *Borda, Alejandro; Borda, Delfina; Borda, Guillermo – Manual de Derecho Privado – Editorial La Ley*

Publicaciones periódicas y páginas web relacionadas con la temática.

Casos preparados por la cátedra para su resolución.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

La idea original que inspiró este trabajo de tesis data de un poco más de tres años antes de su finalización. El diseño planificado fue sufriendo modificaciones a lo largo de este proceso, pero el objetivo central cobró mucha más importancia a medida que el tiempo transcurría.

La interacción permanente con los estudiantes del Ciclo de Formación Básica Común demostró momento a momento que se requería un abordaje sistémico para comprender, no solamente las cuestiones que permiten construir a un profesional para su futuro desempeño, sino también y especialmente para enfrentar al mundo y a la vida con un conjunto coherente de valores que surjan de una formación integral digna de la Universidad Pública Argentina.

“Los programas genuinamente interdisciplinarios representan un intento de importar valores en el curriculum que trasciendan aquellos que corresponden a una disciplina en particular” (Traducción propia de Barnett, 1990: 183)

Si bien la tesis tiene un objeto principal de indagación, el camino para la obtención de evidencias referidas a los interrogantes sobre ese objeto permitió detectar otras cuestiones conflictivas diferentes, que seguramente merecerán una futura profundización para su análisis, pero que resultan muy valiosas, al momento de pensar en secuencias de enseñanza para la articulación de disciplinas, a saber:

1. Una marcada dependencia psicológica de los estudiantes respecto de la opinión o valoración del docente sobre los problemas planteados. Tal como se observó en el capítulo 4, los alumnos se muestran deseosos de responder “lo que desea el profesor” respecto de las cuestiones planteadas, más que la solución que ellos independientemente consideren aceptable.
2. La cultura instalada respecto de la unicidad y biyección entre “camino para hallar solución” y “solución única”. Esta cuestión habla de una enseñanza tradicional que ha

formado a los alumnos en la búsqueda de uno y solo un camino válido para obtener soluciones. La idea introyectada en la mente de nuestros alumnos es que “la respuesta correcta es siempre una sola”. Intentamos enseñar a lo largo de toda nuestra vida que las ciencias sociales son un campo especialmente fértil para la discusión y la construcción del conocimiento entre todos, y nuestros alumnos buscan producir específicamente la respuesta mágica que nosotros tenemos en mente, para complacernos y lograr superar la asignatura. Es obvio que si los estudiantes utilizan este camino no es porque observan la realidad equivocadamente, sino porque perciben que ese proceder es el que les permite superar más fácilmente los obstáculos de la carrera. Algo anda mal aquí ya que ese comportamiento no es compatible con un futuro desempeño profesional.

3. Los docentes en general avalan una visión sistémica de la enseñanza del conjunto de las disciplinas para la actuación profesional, pero se observan pocos intentos para innovar en la búsqueda de nuevos instrumentos educativos para lograrlo. Reconocen que sería bueno, pero en muchos casos consideran que las innovaciones no son posibles en su asignatura, alegando motivos tales como la masividad, la falta de tiempo para desarrollar los contenidos, etc.

4. Los instrumentos y mecanismos de evaluación en los primeros años de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas no han casi cambiado en los últimos cincuenta años. Siguen siendo formas tradicionales que valoran la posibilidad de retener ideas y conceptos que se trasladan al papel, sin una aplicación concreta, más allá de un ejercicio con datos preparados para que el resultado no tenga demasiados decimales.

5. Los alumnos no se autoevalúan en su capacidad para resolver problemas y así poder ajustar sus aprendizajes. Solo contestan preguntas que demuestran que estudiaron la bibliografía mínima, sin poder demostrarse que tienen capacidad para transferir los conceptos a los infinitos casos que le deparará su labor profesional y que no pueden siquiera imaginar mientras intentan aprender. Muchas veces una mera trasposición de columnas y filas del cuadro de doble entrada en el que se brindan los datos para un problema, deja perplejos a los alumnos que buscan la información en el casillero equivocado, cuestión observada en el capítulo 4.

6. Más allá de lo que muchas veces declamamos, la evaluación sigue dissociada del proceso de enseñanza. Es un momento final, que si se supera implica la culminación del proceso y que pocas veces produce realimentación. La autoevaluación se observa como una utopía alejada de la realidad. Todas estas cuestiones fueron observadas en las entrevistas con los docentes.

7. Los alumnos siguen tomando a la dificultad para resolver un problema como un fracaso personal, digno de ser ocultado y no como una oportunidad para consultar más e insistir con una mejora en los mecanismos de estudio encarados. Estas cuestiones fueron observadas al momento de resolver el caso planteado.

Algunos de estos conflictos que atraviesan la vida universitaria actual, han sido los considerados para la construcción de la propuesta de espacio curricular que se ha mostrado en el capítulo 5.

A lo largo del proceso encarado en esta tesis, se advierte el objetivo de lograr una educación basada en el enfoque sistémico para los alumnos del Ciclo de Formación Básica Común en la búsqueda de un profesional con plenas capacidades cognitivas y afectivas, formado integralmente en valores. Para ello se necesitarán cumplir un importante conjunto de requisitos entre los que se destacan los siguientes pivotes:

- **La política institucional:** El esquema normativo y sus posibles modificaciones son elementos básicos para poder avanzar en modificaciones de los instrumentos que permiten innovar en enseñanza. El apoyo de las estructuras políticas es central y muchas veces puede considerarse un prerequisite para poder avanzar en cualquier camino innovador.
- **Formación y capacitación docente:** El conocimiento se construye entre todos los partícipes del proceso educativo, pero el rol del docente es determinante de su calidad. Mejores docentes, más capacitados y esencialmente más comprometidos con los valores de la institución universitaria son un elemento básico para desarrollar esta propuesta.

- **Permanente contacto de los docentes con el contexto** que permita obtener materiales de estudio que contengan variedad de casos y de sus posibles soluciones. El contexto actual se encuentra modificándose permanentemente. Algunos meses de diferencia en el tiempo, determinan realidades distintas para las organizaciones, aún en el mismo espacio. No es posible armar un “banco de casos” de una vez y para siempre. Su formulación es un trabajo constante que exige docentes que no se aíslen dentro de la Universidad, fuera del mundo que los rodea. Es necesario aquí desarrollar en los docentes, al igual que en los estudiantes, una avidez por el conocimiento y una permanente actitud investigativa.

Finalmente es importante señalar que la innovación propuesta en este trabajo no se puede resumir en un programa o en un documento que lo fundamente por escrito en un papel o digitalizado en un archivo de computadora. Llevarla adelante o no depende de los seres humanos que todos los días conforman la Universidad. Somos los docentes los que podemos comprometernos o no con las innovaciones, los alumnos los que decidirán si inscribirse o no en este tipo de cursos optativos y la estructura de gestión la que avalará o no la propuesta, transformándola en el contenido de un currículo.

Lograr una mejora en el proceso de enseñanza dependerá entonces de todos los que componemos esta querida institución.

BIBLIOGRAFÍA

- 1 Abate, Stella Maris y Verónica Orellano Diseño del Currículum Universitario por Competencias. Universidad Nacional de La Plata, 2005 en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf>
- 2 Alba Alicia de (coordinadora) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio* Secretaría de Desarrollo Social y Universidades de Guadalajara y Autónoma de Méjico. Méjico, 1993
- 3 Álvarez Méndez, .J. M. *Evaluar para comprender, examinar para excluir* Edit. Morata. Madrid, 2001.
- 4 Angulo Rasco F. ¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término “Evaluación y porque no todos los conceptos significan lo mismo en A. Rasco y N. Blanco “Teoría y desarrollo del Currículum”. Aljibe. Málaga, 1994.-
- 5 Angulo Rasco J.F. y Blanco N. *Teoría y desarrollo del currículo*. Ed. Aljibe. Málaga, 1994
- 6 Arguin G. *La planeación estratégica de la universidad*. Universidad de Quebec, 1986.
- 7 Aristimuño Adriana *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* ,2005 en <http://www.cedus.cl/?q=node/1025>
- 8 Arnal, Del Rincon y La Torre “Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología”. Barcelona. Lapor, 1992
- 9 Autores Varios. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe. Ediciones Universidad Nacional del Litoral, 2004
- 10 Barnett Ronald *The idea of higher education*. Open University Press, 1990
- 11 Barret Helen “Balancing the two faces of the e-portfolios” en <http://www.electronicportfolios.org/balance/Balancing2.htm>, 2011

- 12 Belair Louise M. La evaluación en la acción. Diada Editora. Sevilla, 2000.
- 13 Brown S. y Glasner A. (ed.). “Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques”. Madrid. Narcea, 2003
- 14 Buchbinder Pablo *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires. Sudamericana, 2005.
- 15 Bueno Pereyra Carlos *Formación en habilidades, actitudes y valores: descripción y experiencia en dos técnicas* en Anales de las III Jornadas Universitarias Internacionales de Contabilidad, Montevideo – Uruguay, 2008
- 16 Bunge Mario. *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. Traducción Horacio Pons. México: Siglo XXI, 1999a.
- 17 Bunge Mario. *Las ciencias sociales en discusión: Una perspectiva filosófica*. Traducción Tziviah Aguilar Aks. Buenos Aires: Sudamericana, 1999b.
- 18 Cáceres y Esquivel. “La producción y el desarrollo en competencias en el área contable en los espacios curriculares del ciclo general común: un desafío para la facultad de Ciencias Económicas de la UNM” en *Anales de las XXVII Jornadas Universitarias de Contabilidad- Universidad de Entre Ríos- Paraná* 2006.
- 19 Camara y otras. “Enfoque por competencias en la enseñanza superior. Breves reflexiones sobre la evaluación” en *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas* Año 8, Volumen 2, 2011.
- 20 Camillioni A *Sistemas de calificación y regimenes de promoción en “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”*. Buenos Aires. Edit. Paidós, 1998.-
- 21 Celman S. ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” En “*La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*”. Buenos Aires. Paidós, 1998.

- 22 Celman S. Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación en 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el aula universitaria – Junio de 2004 – Universidad Nacional del Sur.
- 23 Chyrikins H. Martinez J. y Pahlen R. *El Contador en America Latina* en Revista Quipukamayoc Segundo Semestre 1993. 43 a 46.
- 24 Clark Burton R. *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Méjico. Nueva Imagen, 1983.
- 25 Consejo de Decanos de Ciencias Económicas. *Documento de estándares mínimos para la acreditación de la carrera de Contador Público*. Versión 2012 disponible en
- 26 Contreras Domingo. Enseñanza, currículum y profesorado. Ed. Akal. Madrid, 1990.
- 27 Cortes de Arabia Ana María *La interdisciplinariedad en la educación universitaria*. Anuario X, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. UNC, 2007
- 28 De Alba Alicia. Currículo. Crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila. Buenos Aires, 1995.
- 29 De Sousa Santos, B. De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, 1997.
- 30 Di Russo Leila y otro. “El profesional argentino en Ciencias Económicas al inicio del Siglo XXI: En la búsqueda del equilibrio entre la especialización y la interdisciplina” en Trabajos Premiados FACPCE 2001. Buenos Aires, 2002.
- 31 Di Russo Leila. “Análisis del conjunto de materiales de enseñanza centrados en el libro ‘Introducción a la Economía – Microeconomía’ de Krugman y Wells” Trabajo final para la materia “Materiales para la enseñanza”. Maestría en Docencia Universitaria FHUC-UNL Inédito, 2008a

- 32 Di Russo y otra “Propuesta de innovación en la evaluación y acreditación en la asignatura Contabilidad Básica” en Anales de las XXX Jornadas de Profesores Universitarios de Contabilidad – Universidad Nacional de Salta – Provincia de Salta, 2009.
- 33 Di Russo Leila “Posibilidades de aplicación del concepto de ´interdiscipliniedad crítica´ a los seminarios integradores de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas” en Revista de la Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional del Litoral. Año 9 Volumen 2, 2011.
- 34 Di Russo Leila y otro “Diez preguntas sobre la evaluación en la Universidad en busca de respuestas” en en Anales de las XXXIII Jornadas de Profesores Universitarios de Contabilidad – Universidad Nacional de Tucumán – Provincia de Tucumán, 2012.
- 35 Di Russo Leila y Hauque Sergio. *Fundamentos Económicos de la Disciplina Contable*. Editorial Cívica. Santa Fe, 2002.
- 36 Di Russo Leila. “Análisis de los ejes estructurales del diseño curricular en la carrera de Contador Público Nacional en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral” Trabajo para el “Seminario de Teoría y Diseño Curricular”. Maestría en Docencia Universitaria FHUC-UNL Inédito, 2008c.
- 37 Di Russo, Leila. “Marco conceptual de la R:T: N° 16 y el propuesto para la Administración pública: un intento de síntesis” Anales de las XXVIII Jornadas Universitarias de Contabilidad. Mar del Plata, 2007.
- 38 Eisner E. El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós, 2004
- 39 Fernández Sierra J. Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación en A. Rasco y N. Blanco “Teoría y desarrollo del Currículum”. Edit. Aljibe. Málaga, 1994.-
- 40 Ferrer Aldo. La Economía Argentina. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2005.

- 41 Feyerabend Paul *Adios a la razón* Altaya. Barcelona, 1995
- 42 Flick U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Segunda Edición. Morata. Madrid, 2007.
- 43 Flores Konja Julio Vicente *Plan de estudios para la formación del Contador Público en América Latina* en Revista Quipukamayoc: 23 a 32, 2004.
- 44 Foshay Raphael (Ed.) *Valences of interdisciplinarity: Theory, Practice, Pedagogy* AU Press, Edmonton, 2011
- 45 García Morente Manuel. *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Sexta Edición. Buenos Aires: Losada, 1957.
- 46 Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid, 1993.
- 47 Goodson Ivor. *Estudio del currículum*. Amorrortu, 2003
- 48 González Pérez Miriam. “Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria”. *Revista Pedagogía Universitaria* 2000 Vol.5 No. 2
- 49 Greene M. *Liberar la imaginación*. Barcelona. Grao, 2005.
- 50 Grundy Shirley. *Producto o praxis del Currículo*. Morata. Madrid, 1991.
- 51 Guibourg Ricardo Ghigliani Alejandro y Guarinoni Ricardo. *Introducción al conocimiento científico*. Buenos Aires: EUDEBA, 1990.
- 52 Hardgraves D. *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos y cambian los profesores*. Morata. Madrid, 1995.
- 53 Hernández Sampieri y otros. *Metodología de la investigación*. Segunda Edición. Mc.Graw Hill. México. 2000.
- 54 Herrscher Enrique G. *Contabilidad Gerencial una selección polémica*. Buenos Aires: Proinvert: 1968.

- 55 Jaime Rodríguez Lourdes *De sistemas, interdisciplinariedad y medio ambiente en* [http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/03 de sistemas interdisciplinariedad y medio ambiente.pdf](http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/03_de_sistemas_interdisciplinariedad_y_medio_ambiente.pdf), 1993
- 56 Kaplan y Norton. *Cuadro de mando integral*. Madrid. Gestión, 2002
- 57 Keynes John M. *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. México. Fondo Cultura Económica: 1984.
- 58 Litwin E. La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar para una buena enseñanza en “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Buenos Aires. Edit. Paidós, 1998.
- 59 Litwin E (comp.) *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires. Paidós, 1995
- 60 Litwin E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós, 2008.
- 61 Mc Ewan y Egan. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu, 1998.
- 62 Marcipar Katz Susana y Zanabria Claudia. “¿De qué hablamos cuando hablamos de cambios curriculares?” en *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*. UNL. Año. 5. Vol.1., 2007: 79.
- 63 Martimianakis Tina *Should we, could we, would we define interdisciplinarity? Implications for teaching and research* en <http://www.ipsi.utoronto.ca/docs/IPSI2010SympMartimianakis.pdf>, 2010 consultado el 31 de diciembre de 2012.
- 64 Monclús Salamero Ana “Aplicación del portafolio del estudiante en contabilidad. Descripción de una experiencia docente” en *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas* Nro. 1, 2010.

- 65 Odetti Héctor y Pacífico Andrea (comp.) *Química, Lengua y Matemática: secuencias de enseñanza para la articulación de niveles*. Ediciones Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, 2010.
- 66 Pagura Fernanda y Pacífico Andrea. *Modelo basado en competencias en la educación superior. Reflexiones e interrogantes* en Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, Año 9 Volumen 02, 2011
- 67 Pérez Serrano Gloria *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y Análisis de datos* Madrid. Segunda Edición. Ediciones La Muralla, 1998.
- 68 Perkins D. *La Escuela Inteligente*. Barcelona. Gedisa, 1995
- 69 Perrenoud P. *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue, 2008
- 70 Perrenoud Phillippe *Construir competencias desde la escuela*. Ed. Dolmen. Santiago de Chile, 1999.
- 71 Piscitelli A. *Internet: La imprenta del Siglo XXI*. Barcelona. Gedisa, 2005
- 72 Rockwell Elsie. “Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México” en revista Dialogando. -revista latinoamericana de investigaciones Cualitativas de la realidad escolar-. México, 1981
- 73 Rosemberg Raquel. *Información Contable y Gestión*. Santillana. Buenos Aires, 2006.
- 74 Ruiz-Esteban, Cecilia Díaz-Herrero, Ángela Inglés, Cándido J. Pérez-López, Julio “Diseño e implementación de un portafolios electrónico” Congreso Internacional de Innovación Docente. Julio de 2011 en <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2089/1/c26.pdf>
- 75 Saltalamacchia H. (comp.) *Del proyecto al análisis: aportes a la investigación cualitativa III.- El objeto, el campo y su análisis*. 2009

- 76 Sánchez Lara Benito *Notas para el curso enfoque de sistemas.* en [http://www.ingenieria.unam.mx/sistemas/.../NOTAS DE ENFOQUE DE SISTEMAS](http://www.ingenieria.unam.mx/sistemas/.../NOTAS_DE_ENFOQUE_DE_SISTEMAS), 2009
- 77 Sarbach Alejandro “Evaluar y Acreditar” en <http://carbonilla.net/2010/02/20/evaluar-y-acreditar/>, consultado en Julio de 2012
- 78 Schumpeter J. *History of Economic Analysis.* Oxford University Press, 1968
- 79 Segura Farfan R. “Las competencias profesionales y sociales en los escenarios globales: el caso de las maestrías de Administración en Monterrey” en http://eprints.uanl.mx/2595/1/Las_competencias_profesionales_y_sociales.pdf. 2010 (consultado el 27 de febrero de 2012).
- 80 Shaw Ian. *La evaluación cualitativa.* Paidós. Barcelona, 2003
- 81 Smith Adam. *An inquiry into the nature and the causes of the wealth of the Nations (A selected edition).* New York. Oxford University Press:1993.
- 82 Stolkiner Alicia. *De interdisciplinas e indisciplinas* en http://www.inclusionmental.com.ar/contents/biblioteca/1330485061_stolkiner.pdf, 1987
- 83 Terigi Flavia. *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio.* Santillana. Buenos Aires, 1999-
- 84 Thierry, David René. *La Formación Profesional basada en Competencias,* 2004 <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf>
- 85 Thompson Klein Julie *The taxonomy of interdisciplinarity* en http://pdf.aminer.org/000/589/340/building_theory_about_it_professionals_is_a_taxonomy_or_typology.pdf, 2010 consultado el 31 de diciembre de 2012.

- 86 Universidad de Baja California. Facultad de Contabilidad y Administración “El portafolio de evidencias de competencias” en <http://fca.mx1.uabc.mx/fca/05/eportafolio.pdf>
- 87 Van Vogt Alfred E. *El viaje del Beagle espacial* Prólogo de Fernando Savater. Barcelona. Plaza y Janes Editores, 2000.
- 88 Villar Angulo Luis M. (coord.) *Programa para la mejora de la docencia universitaria* Madrid. Pearson – Prentice Hall: 2004
- 89 Wolansky, Silvia y Cristóbal Lozeco. Acerca de las competencias. Un aporte al Proyecto Estratégico de Reforma Curricular de las Ingenierías. Universidad Nacional del Litoral, 2005 consultado en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf>

ANEXOS

ANEXO I

RESULTADO DE LA ENCUESTA A GRADUADOS

	Inicio	Fin	Carrera	Act. Prof.	Años	Lugar	Indep.	Dep.Priv.	Dep.Pub.
1	1983	1989	CONT	SI	20	SFE	SI	SI	NO
2	1985	1997	CONT	SI	15	SFE	SI	NO	SI
3	2000	2007	CONT	SI	5	SFE	SI	NO	SI
4	1980	1986	CONT	SI	27	SFE	SI	NO	SI
5	1960	1966	CONT	NO	18	SFE	SI	NO	NO
6	2001	2006	CONT	SI	6	SFE	SI	SI	SI
7	1971	1976	CONT	SI	35	SFE	SI	NO	SI
8	1993	1999	CONT	NO	13	SFE	NO	NO	SI
9	2002	2008	CONT	SI	4	Int SFE	SI	NO	SI
10	2000	2007	CONT	SI	6	SFE	SI	NO	NO
11	2005	2011	CONT	NO	1	E RIOS	NO	SI	NO
12	2001	2011	CONT	SI	3	SFE	SI	NO	SI
13	1987	1993	CONT	SI	17	SFE	SI	NO	SI
14	2001	2006	CONT	NO	6	SFE	NO	NO	SI
15	1998	2004	CONT	SI	8	SFE	SI	SI	SI
16	2000	2012	CONT	SI	1	SFE	SI	SI	NO
17	2003	2010	CONT	SI	2	SFE	SI	SI	SI
18	2003	2012	CONT	SI	1	SFE	SI	NO	SI
19	1983	1987	CONT	SI	25	SFE	SI	NO	SI

ANEXO II

DOCUMENTACIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A DOCENTES

A continuación se agregan las respuestas y observaciones recibidas de las entrevistas realizadas a docentes. En todos los casos se diferencian los elementos aportados por el entrevistado, a través de su subrayado.

PROFESOR TITULAR ÁREA ADMINISTRACIÓN CICLO BÁSICO COMÚN

Respuestas a las consultas sobre el caso

Luego de leer el caso propuesto, le pedimos que conteste a las siguientes preguntas teniendo en cuenta que el caso está dirigido para alumnos que aprobaron todas las asignaturas del Ciclo de Formación Básica Común en la búsqueda de un intento de síntesis multidisciplinar.

En el caso de las proposiciones con opciones predeterminadas marque inequívocamente su preferencia. Para las preguntas no existen limitaciones para la extensión de la respuesta.

A) Aspectos técnicos del caso propuesto

i. El contenido del caso resulta pertinente

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

ii. El contenido del caso resulta apropiado

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

iii. La redacción del caso es clara

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

iv. El caso está contextualizado en la realidad regional

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

v. El caso está ligado al futuro ejercicio profesional del estudiante

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

¿Qué opinión le merece desde el punto de vista del contenido de las disciplinas pertenecientes a su área que involucra? ¿Qué sugerencias haría para mejorarlo y/o completarlo?

Se podrían incorporar aspectos de programación (Gráfica de Gantt, Camino Crítico) que son tan apropiadas para proyectos constructivos.

Consecuentemente se podría ampliar la comprensión del control más allá del control presupuestario contenido en el planteo.

Si se desea, se puede ampliar los condicionantes del contexto, como por ejemplo haciendo una aproximación a los ingresos de las familias posibles clientes.

También puede dibujarse el organigrama de la empresa y diagramar algún procedimiento, como por ejemplo la venta de departamentos.

B) Aspectos emocionales-socioculturales

i. El caso se acerca al contexto afectivo sociocultural del alumno

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

ii. El caso motivará a los alumnos a proponer soluciones novedosas.

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

iii. El caso permite apelar a la responsabilidad social de los alumnos.

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo.

¿Qué opinión le merece desde el punto de vista de los aspectos afectivo emocionales y socioculturales propios de los alumnos que finalizan el ciclo básico común en la Facultad de Ciencias Económicas? ¿Qué sugerencias haría para mejorarlo y/o completarlo?

C) Aspectos pedagógicos

i. El caso permitirá mejorar el aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

ii. El caso permitirá mejorar las competencias de los alumnos.

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

iii. El caso permitirá a los alumnos desarrollar mejor el ciclo profesional

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo.

¿Qué información adicional brindaría en el enunciado del caso para un mejor aprendizaje y relación con los contenidos de las disciplinas de su área? ¿Qué preguntas agregaría a la grilla?

Están planteados al final del punto A.

¿Si se decidiera implementar institucionalmente en nuestra facultad este tipo de instancia evaluativa, se sentiría influenciado a modificar en alguna medida el dictado de su materia para orientar a los alumnos a la resolución del caso? ¿Cambiaría esta visión si la instancia fuera optativa para el alumno?

No veo la conveniencia que sea optativa porque si estamos convencidos que es una instancia pedagógica, formativa importante, no hay razón para que hayan alumnos que la desechen. Naturalmente, que en caso de que se incorpore la materia a la currícula, habrá que hacer algunas acomodaciones al actual programa de Administración General para orientar las actividades de tal modo que los alumnos la relacionen con la experiencia pedagógica planteada.

¿Considera que los alumnos estarían dispuestos a realizar una instancia evaluativa de este tipo si no fuera impuesta obligatoriamente por la institución y al solo efecto de tomar conciencia de sus capacidades y saberes para un futuro desempeño profesional?

La experiencia nos indica que los alumnos valoran los ejercicios que lo conectan con la realidad y les permiten asociarla con los conocimientos adquiridos.

PROFESOR TITULAR ÁREA DERECHO CICLO BÁSICO COMÚN

Respuestas sobre el caso planteado

A) Aspectos técnicos del caso propuesto

i. El contenido del caso resulta pertinente.

Partiendo de la base de que no tengo los elementos teóricos suficientes como para evaluarlo, opto, de un modo un tanto "intuitivo", por la opción 5 ("Totalmente de acuerdo").

ii. El contenido del caso resulta apropiado.

Ídem respuesta anterior ("5. Totalmente de acuerdo").

iii. La redacción del caso es clara.

5. Totalmente de acuerdo.

iv. El caso está contextualizado en la realidad regional.

5. Totalmente de acuerdo.

v. El caso está ligado al futuro ejercicio profesional del estudiante.

4. De acuerdo. Pienso que quedaría un tanto marginada el área de la Licenciatura en Economía.

¿Qué opinión le merece desde el punto de vista del contenido de las disciplinas pertenecientes a su área que involucra? ¿Qué sugerencias haría para mejorarlo y/o completarlo?

En términos generales, no encuentro demasiados puntos de contacto con nuestra asignatura. La consigna relacionada con la redacción de una minuta para el abogado de la empresa se emparenta, básicamente, con el Derecho privado. En cuanto al Derecho Público, no dejaría de incluir en el caso alguna cuestión de índole tributaria general (no demasiado específica); y, en la medida de lo posible, algún episodio de reacción contra algún acto de la Administración Pública.

C) Aspectos pedagógicos**i. El caso permitirá mejorar el aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos**

No me queda clara esta consigna; no alcanzo a ver cómo la propuesta del caso lleve a mejorar un aprendizaje que, por hipótesis, los alumnos ya deberían tener incorporado. Si la pregunta apunta a que los alumnos perfilen su estudio con miras a la aprobación de este tipo de examen, estoy de acuerdo (opción 4), aunque me parece justo que deberían estar antes previamente informados acerca de la metodología del mismo.

ii. El caso permitirá mejorar las competencias de los alumnos

5. Totalmente de acuerdo.

iii. El caso permitirá a los alumnos desarrollar mejor el ciclo profesional.

5. Totalmente de acuerdo.

¿Qué información adicional brindaría en el enunciado del caso para un mejor aprendizaje y relación con los contenidos de las disciplinas de su área? ¿Qué preguntas agregaría a la grilla?

Pienso que podría incluirse el caso de un tributo cuya alícuota sea aumentada por un decreto del Poder Ejecutivo (provincial, nacional, según corresponda). De ser así, no haría falta el agregado de ninguna información adicional, ya que dicho enunciado, en sí mismo, contiene la clave de la resolución de este punto.

Si se decidiera implementar institucionalmente en nuestra facultad este tipo de instancia evaluativa, ¿se sentiría influenciado a modificar en alguna medida el dictado de su materia para orientar a los alumnos a la resolución del caso? ¿Cambiaría esta visión si la instancia fuera optativa para el alumno?

A la primera pregunta: definitivamente, sí; sin perjuicio de que normalmente tendemos a la ejercitación y a la toma de exámenes en base a problemas o casos ficticios.

A la segunda pregunta: no; no cambiaría en nada, por lo dicho en la pregunta anterior.

¿Considera que los alumnos estarían dispuestos a realizar una instancia evaluativa de este tipo si no fuera impuesta obligatoriamente por la institución y al solo efecto de tomar conciencia de sus capacidades y saberes para un futuro desempeño laboral?

Creo que mínimamente; aunque podría pensarse en que la "instalación" de la conveniencia de este examen podría manejarse institucionalmente en plazos de tiempo más o menos extendidos. Tal vez con el apoyo de una buena comunicación institucional, se vaya, poco a poco, sembrando la idea de su conveniencia.

PROFESOR TITULAR ÁREA MATEMÁTICA CICLO BÁSICO COMÚN

Respuestas sobre el caso planteado

Luego de leer el caso propuesto, le pedimos que conteste a las siguientes preguntas teniendo en cuenta que el caso está dirigido para alumnos que aprobaron todas las asignaturas del Ciclo de Formación Básica Común en la búsqueda de un intento de síntesis multidisciplinar.

En el caso de las proposiciones con opciones predeterminadas marque inequívocamente su preferencia. Para las preguntas no existen limitaciones para la extensión de la respuesta.

A) Aspectos técnicos del caso propuesto

i. El contenido del caso resulta pertinente.

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 De acuerdo
- 5 Totalmente de acuerdo

ii. El contenido del caso resulta apropiado

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 De acuerdo
- 5 Totalmente de acuerdo

iii. La redacción del caso es clara

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 De acuerdo
- 5 Totalmente de acuerdo

iv. El caso está contextualizado en la realidad regional

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 De acuerdo
- 5 Totalmente de acuerdo

v. El caso está ligado al futuro ejercicio profesional del estudiante

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 De acuerdo
- 5 Totalmente de acuerdo

¿Qué opinión le merece desde el punto de vista del contenido de las disciplinas pertenecientes a su área que involucra? ¿Qué sugerencias haría para mejorarlo y/o completarlo?

En general aparece como muy pertinente. Podrían agregarse aplicaciones relativas a Matrices, uno de los contenidos de Algebra Lineal que se incorpora en el Ciclo de Formación Básica Común.

B) Aspectos emocionales-socioculturales

i. El caso se acerca al contexto afectivo sociocultural del alumno

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

ii. El caso motivará a los alumnos a proponer soluciones novedosas.

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

iii. El caso permite apelar a la responsabilidad social de los alumnos.

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo.

¿Qué opinión le merece desde el punto de vista de los aspectos afectivo emocionales y socioculturales propios de los alumnos que finalizan el ciclo básico común en la Facultad de Ciencias Económicas? ¿Qué sugerencias haría para mejorarlo y/o completarlo?

Podrían agregarse elementos que permitan reflexionar más directamente sobre los aspectos de responsabilidad social que se derivan de su formación en una Universidad Pública gratuita, financiada por los aportes de toda la sociedad.

C) Aspectos pedagógicos

i. El caso permitirá mejorar el aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

ii. El caso permitirá mejorar las competencias de los alumnos.

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

iii. El caso permitirá a los alumnos desarrollar mejor el ciclo profesional

1. Totalmente en desacuerdo

2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo.

¿Qué información adicional brindaría en el enunciado del caso para un mejor aprendizaje y relación con los contenidos de las disciplinas de su área? ¿Qué preguntas agregaría a la grilla?

Brindaría inicialmente instrucciones más precisas sobre el resultado esperado del trabajo que deben realizar los estudiantes.

¿Si se decidiera implementar institucionalmente en nuestra facultad este tipo de instancia evaluativa, se sentiría influenciado a modificar en alguna medida el dictado de su materia para orientar a los alumnos a la resolución del caso? ¿Cambiaría esta visión si la instancia fuera optativa para el alumno?

Sería muy conveniente interactuar desde Matemática con este espacio. Parece conveniente que el espacio resulte obligatorio, aunque habrá que tener en cuenta la actual carga horaria total de las carreras de grado.

¿Considera que los alumnos estarían dispuestos a realizar una instancia evaluativa de este tipo si no fuera impuesta obligatoriamente por la institución y al solo efecto de tomar conciencia de sus capacidades y saberes para un futuro desempeño profesional?

Si se utilizan las herramientas de motivación adecuadas, es posible que los estudiantes participen sin necesidad de la inclusión del espacio dentro de la currícula obligatoria.

PROFESOR TITULAR ÁREA ECONOMÍA CICLO BÁSICO COMÚN

Respuestas sobre el caso planteado

Luego de leer el caso propuesto, le pedimos que conteste a las siguientes preguntas teniendo en cuenta que el caso está dirigido para alumnos que aprobaron todas las asignaturas del Ciclo de Formación Básica Común en la búsqueda de un intento de síntesis multidisciplinar.

En el caso de las proposiciones con opciones predeterminadas marque inequívocamente su preferencia. Para las preguntas no existen limitaciones para la extensión de la respuesta.

A) Aspectos técnicos del caso propuesto

i. El contenido del caso resulta pertinente.

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

ii. El contenido del caso resulta apropiado

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

iii. La redacción del caso es clara

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

iv. El caso está contextualizado en la realidad regional

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

v. El caso está ligado al futuro ejercicio profesional del estudiante

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

¿Qué opinión le merece desde el punto de vista del contenido de las disciplinas pertenecientes a su área que involucra? ¿Qué sugerencias haría para mejorarlo y/o completarlo?

Desde el punto de vista de los aspectos involucrados de economía, sobre todo los que se refieren a la última pregunta (determinantes de oferta y de demanda) entiendo que habría algún tipo de problemas para que los alumnos pudiesen establecer con claridad el precio involucrado en cada opción, sobre todo la del período 2, ya que deben tener algún conocimiento de matemática financiera, o al menos de la operación de descuento para

obtener un precio comparable en ambos períodos. Respecto de los demás determinantes que habitualmente se incluyen tanto en Introducción a la Economía como en Microeconomía, en general no presentan variantes entre ambos períodos, por lo que es de esperar que no involucren problemas para el análisis.

B) Aspectos emocionales-socioculturales

i. El caso se acerca al contexto afectivo sociocultural del alumno

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

ii. El caso motivará a los alumnos a proponer soluciones novedosas

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

iii. El caso permite apelar a la responsabilidad social de los alumnos

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo.

¿Qué opinión le merece desde el punto de vista de los aspectos afectivo emocionales y socioculturales propios de los alumnos que finalizan el ciclo básico común en la Facultad de Ciencias Económicas? ¿Qué sugerencias haría para mejorarlo y/o completarlo?

En general los alumnos que alcanzan el nivel propuesto para el caso tienen escasa independencia para encarar soluciones a los problemas, elemento al cual contribuyen casi todas las materias necesarias para alcanzar ese nivel. El caso puede generar inquietudes para mejorar en este aspecto, ya que deja liberada ciertas iniciativas por parte de los alumnos para encarar la solución.

C) Aspectos pedagógicos

i. El caso permitirá mejorar el aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

ii. El caso permitirá mejorar las competencias de los alumnos

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

iii. El caso permitirá a los alumnos desarrollar mejor el ciclo profesional

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

¿Qué información adicional brindaría en el enunciado del caso para un mejor aprendizaje y relación con los contenidos de las disciplinas de su área? ¿Qué preguntas agregaría a la grilla?

Podría ser un planteo de mejora tecnológica entre ambos períodos que permitiese observar qué ocurre si hay también un cambio en la oferta del bien.

¿Si se decidiera implementar institucionalmente en nuestra facultad este tipo de instancia evaluativa, se sentiría influenciado a modificar en alguna medida el dictado de su materia para orientar a los alumnos a la resolución del caso? ¿Cambiaría esta visión si la instancia fuera optativa para el alumno?

Se deberían plantear algunos cambios, ya que implica una visión de tipo multidisciplinar que tiene cierto grado de ausencia en este ciclo, sobre todo de economía con contabilidad y con administración.

¿Considera que los alumnos estarían dispuestos a realizar una instancia evaluativa de este tipo si no fuera impuesta obligatoriamente por la institución y al solo efecto de tomar conciencia de sus capacidades y saberes para un futuro desempeño profesional?

Estimo que sí, pero debería tener un formato que resultara atrayente para los alumnos, estableciendo algún tipo de incentivo por fuera de la currícula, podría ser el formato de algún tipo de competencia por equipos.

ANEXO III

SOLUCIONES PROPUESTAS POR LOS ESTUDIANTES EN LA PRUEBA PILOTO

ESTUDIANTE: H.F.

Caso Práctico “Hormigón Armado S.R.L.”

a)

Resultado financiero período X1

Caja y Bancos al inicio del período	50000
Cobranzas totales	500.000
Compras de materiales	-150.000
Costo de mano de obra y otros costos.	-200.000
Retiros de los propietarios a cuenta de utilidades en las proporciones del capital	-100000
Caja y Bancos al cierre del período	100.000

Resultado financiero período X2

Caja y Bancos al inicio del período	100000
-------------------------------------	--------

Cobranzas totales	400000
Compras de materiales	-270000
Costo de mano de obra y otros costos .	-350000
Retiros de los propietarios a cuenta de utilidades en las proporciones del capital	-100000
Compra Bienes de uso	-250.000
Deudas bancarias	350000
Aporte de capital en efectivo	150000
Caja y Bancos al cierre del período	30.000
Resultado económico período X2	
Ventas	800000
Costo de materiales	-220000
Costo de mano de obra y otros costos	-350000
Contribución marginal	230000
Intereses devengados y no cobrados por financiación por cada departamento	10000
Intereses devengados por las deudas bancarias impagos	-35000
Subsidios devengados y no cobrados	40000
Resultado económico del período X2	475000

Resultado económico período X1

Ventas	500000
Costo de materiales	-140000
Costo de mano de obra y otros costos	-200000
Resultado económico del período X1	160000

El resultado económico se refleja en el patrimonio neto del ente, en la cuenta de resultados acumulados, en particular, el resultado del ejercicio terminado se sumará a dicha cuenta, si con anterioridad no se produjo un retiro de los propietarios o se destina una porción para la constitución de reservas (legal, estatutaria, facultativa).

El resultado económico difiere del resultado financiero principalmente por el reconocimiento del método de contabilización. Al armar el estado de resultados económico registramos las partidas por lo devengado, mientras que en el armado del estado financiero, tenemos en cuenta lo percibido. En particular podemos hacer referencia al resultado financiero como un producto del Estado de Flujo de Efectivos que se ve en la materia Estados Contables 1, en la cual todos los movimiento son de cobranzas o pagos, como por ejemplo, en el caso analizado, las compras de materiales.

b)

Resultado financiero período X1

Caja y Bancos al inicio del período	50000
Cobranzas totales	600.000
Compras de materiales	-150.000
Costo de mano de obra y otros costos.	-200.000
Retiros de los propietarios a cuenta de utilidades en las proporciones del capital	-200000
Caja y Bancos al cierre del período	100.000

Resultado financiero período X2

Caja y Bancos al inicio del período	100000
Cobranzas totales	500000
Compras de materiales	-270000
Costo de mano de obra y otros costos .	-350000
Retiros de los propietarios a cuenta de utilidades en las proporciones del capital	-200000
Compra Bienes de uso	-250.000
Deudas bancarias	350000
Aporte de capital en efectivo	150000

Caja y Bancos al cierre del período	30.000
-------------------------------------	--------

En la reunión del período X1 se planearon vender 6 departamentos, lo que daría un total de cobranzas de \$600000 y a su vez se planeó un retiro de utilidades de \$200000, lo que sería \$100000 superior al retiro efectuado de hecho por los socios. El resultado financiero comparando el estimado en la reunión de socios con el efectivamente producido no tiene diferencias en cuanto al total.

Con respecto al período X2, se planearon vender 10 departamentos y teniendo en cuenta lo producido de cobranzas en el período (se cobró el 50% de lo efectivamente vendido, de un total de \$800000, las cobranzas fueron de \$400000), estime que cobraría \$500000, es decir, el 50% de lo vendido. Con el retiro de propietarios de \$200000, el resultado financiero del período con el estimado en reunión de socios sería el mismo.

Resultado económico período X2

Ventas	1000000
Costo de materiales	-220000
Costo de mano de obra y otros costos	-350000
Contribución marginal	230000
Intereses devengados y no cobrados por financiación por cada departamento	10000
Intereses devengados por las deudas bancarias impagos	-35000
Subsidios devengados y no cobrados	40000
Resultado económico del período X2	675000

Resultado económico período X1	
Ventas	600000
Costo de materiales	-140000
Costo de mano de obra y otros costos	-200000
Resultado económico del período X1	260000

En cuanto al resultado económico, el componente que varía son las ventas del período, incrementando en ambos período el resultado respectivo. Analizando la causa de este desvío, es una mala proyección de ventas basado en un erróneo análisis de mercado.

c)

En el período X2 si se hubiera mantenido la política de los padres se hubiera obtenido un menor resultado económico por el hecho del aumento del costo de la mano de obra y además seguramente se hubiesen producido menores ventas debido a la poca flexibilidad para los cobros, en cuanto a que no financiaban los departamentos y es muy difícil contar con la liquidez necesaria para hacer frente a un gasto de tal magnitud.

Analizando el resultado financiero la empresa hubiera sufrido el impacto de no contar con efectivo al cierre del período, debido a una menor cantidad de ventas producto del análisis anteriormente realizado y como consecuencia menores cobranzas, además del impacto que produce el aumento de los costos en mano de obra. Por último, los subsidios no hubieran ayudado a sanear dicha situación ya que los mismos son otorgados pero a cobrar luego de terminadas las obras, período que se torna prolongado en muchos casos.

d)

Resultado financiero período X3 según política de los padres

Caja y Bancos al inicio del período	30000
Cobranzas totales	700.000
Compras de materiales	-290.000
Costo de mano de obra y otros costos.	-400.000
Retiros de los propietarios a cuenta de utilidades en las proporciones del capital	-30000
Caja y Bancos al cierre del período	10.000

Resultado financiero período X3 según política del hijo

Caja y Bancos al inicio del período	30000
Cobranzas totales	600000
Compras de materiales	-290000
Costo de mano de obra y otros costos	-400000
Retiros de los propietarios a cuenta de utilidades en las proporciones del capital	-30000
Compra Bienes de uso	-200.000

Deudas bancarias	250000
Aporte de capital en efectivo	100000
Caja y Bancos al cierre del período	60.000

Siguiendo la política de los padres estimó que en el período X3 se venderán 7 departamentos, de los cuales se producirá el total de las cobranzas, ya que no proponen un plazo de financiación, además de un aumento de los costos de la mano de obra y materiales con respecto al período X2. Sin embargo, el retiro a efectuar por los propietarios deberá ser solamente de \$30000 como monto máximo para no descapitalizar a la empresa.

En cuanto al período X3 siguiendo la política del hijo, se producirá un aumento en las ventas de un total de 12 departamentos, cobrando la mitad de ellos por un monto de \$600000. En cuanto al aumento en los costos de materiales y mano de obra será idéntico al que sufren sus padres, además del retiro de utilidades. En cuanto a la inversión fija en bienes de uso será inferior al período X2 en un monto total de \$200000, sin embargo también el endeudamiento será menor y el aporte de capital también. Se puede apreciar que la liquidez con que cuenta la empresa al cierre del período es mayor con respecto a la que obtendría si el manejo de la empresa se hiciera de acuerdo a los lineamientos de los padres

Resultado económico período X3

Ventas	1200000
Costo de materiales	-290000
Costo de mano de obra y otros costos	-400000
Contribución marginal	510000

Intereses devengados y no cobrados por financiación por cada departamento	20000
Intereses devengados por las deudas bancarias impagos	-25000
Subsidios devengados y no cobrados	80000
Resultado económico del período X3	585000

Resultado económico período X3	
Ventas	700000
Costo de materiales	-290000
Costo de mano de obra y otros costos	-400000
Resultado económico del período X3	10000

El resultado económico estimado para el período X3, siguiendo los lineamientos de la política del hijo, proyectó un aumento en las ventas de 12 departamentos, y un aumento en los costos tanto de materiales como de mano de obra expuestos en el resultado financiero. De idéntica forma, estimó un aumento de los subsidios devengados y no cobrados debido a la finalización de 8 unidades más. Los intereses devengados por deudas bancarias impagas serán menores debido a la menor cuantía de las deudas tomadas, y por otro lado, los intereses devengados y no cobrados por financiación de cada departamento serán mayores con respecto al período X2 debido al aumento en las ventas, con la correlatividad que representa la financiación en estas.

Desde la perspectiva de los padres, el resultado económico en el período X3 simplemente se verá modificado por un aumento en las ventas de 2 unidades con respecto al período X1,

debido a la poca flexibilidad para acceder al pago de las unidades, se presenta un obstáculo para aumentar la proyección de ventas y la posibilidad de los potenciales compradores en acceder a los departamentos. Dicho resultado, acompañado de un aumento del costo de los materiales y del costo de mano de obra, produce un resultado económico significativamente inferior al que se obtendría siguiendo los planes de financiación que plantea el hijo al establecer sus políticas de dirección de la empresa.

e)

Los cambios en las políticas públicas tuvieron un efecto contractivo de la actividad de construcción, este es el caso del aumento de un costo de la mano de obra, en cuanto a un aumento en los costos de la misma en un 10%. Dicho incremento afecta directamente al resultado económico de la empresa ya que aumenta un costo variable indispensable para llevar adelante las obras. Sin embargo, dicho incremento también tienen incidencia en el resultado financiero ya que los pagos se realizan en efectivo y no hay diferimiento para realizarlos, por lo que inciden directamente en el período analizado.

Por otro lado, desde el punto de vista del otorgamiento de subsidios, dicha política pública es beneficiosa para nuestra empresa ya que comprende una partida presupuestaria en calidad de transferencia. Dicho subsidio se encuentra patrimonialmente dentro del resultado económico, producto de su devengamiento, y no incide en el resultado financiero de la empresa ya que los mismos no fueron cobrados todavía, tratamiento que se da por lo percibido. Dicha medida es una política de incentivo para fomentar la construcción, con los consecuentes efectos que eso conlleva como mayor empleo, mayor cantidad de personas en relación formal de trabajo con un salario que lo destina al consumo, además de afectar la variable inversión en factores de capital, todos determinantes de una mayor demanda agregada y un crecimiento en la economía, desde una perspectiva macroeconómica.

f)

En un contrato de locación de obras hay ciertos puntos que no pueden faltar. Entre ellos encontramos los sujetos (locador y locatario) entre los cuales se llevará adelante el contrato, el objeto que es la realización de una determinada obra, el precio que se pacta y en el caso que hubiese, el plazo de financiación, la cláusula de incumplimiento en la cual se pacta una indemnización, una cláusula de divergencia en cuanto a si la obra fue ejecutada conforme a las disposiciones pactadas, y por último una cláusula fundamental que es la de domicilios tanto de locador y locatario para cuestiones de competencia judicial.

No debe olvidarse las firmas de las partes, ya que de otra manera el instrumento carece de validez.

En la ciudad de _____, a los ___ días del mes de _____ de 20___, entre _____ (nombre y apellido, tipo y N° de documento, domicilio), en adelante EL LOCADOR y _____ (nombre y apellido, tipo y N° de documento, domicilio), en adelante EL LOCATARIO, se conviene celebrar este "contrato de locación de obra" sujeto a las siguientes condiciones:

PRIMERA: OBJETO. El locatario encarga al locador la realización de _____ (detallar).

SEGUNDA: PLAZO. La obra deberá quedar terminada y en condiciones de ser entregada a los ___ meses a contar desde el _____. En caso que la misma fuera concluida con anterioridad al plazo pactado, el locador deberá comunicarlo en forma fehaciente al locatario para su recepción.

TERCERA: PRECIO. El precio por la obra terminada, se fija en \$ _____ (pesos _____), pagaderos de la siguiente manera: ____% o sea \$ _____ (pesos _____) a la firma del presente, sirviendo éste de recibo suficiente, y el ____% restante, o sea \$ _____ (pesos _____), al tiempo de la entrega de la obra concluída a satisfacción del locatario.

CUARTA: INCUMPLIMIENTO. En caso que cualquiera de las partes no cumpliera con las obligaciones asumidas en este contrato de locación de obra se hará pasible de una multa

diaria de \$____ (pesos _____) en favor de la cumplidora, la que será exigible sin necesidad de interpelación alguna. Si el incumplimiento fuera bilateral la multa se compensará entre ambas partes y el deudor por la mayor demora deberá pagar a la otra parte el saldo restante.

QUINTA: DIVERGENCIA. Para el caso de divergencia entre locador y locatario respecto a que si la obra fue ejecutada en forma o no, las partes acuerdan en someterse a la decisión de _____. La decisión que recaiga será apelable por ante _____.

SEXTA: JURISDICCION. DOMICILIOS. Para todos los efectos judiciales y extrajudiciales derivados del presente boleto, el locador constituye domicilio en _____, y el locatario en _____. Ambas partes se someten a la competencia ordinaria de los Tribunales _____ para todos los efectos derivados de este contrato y renuncian a cualquier otro fuero o jurisdicción que pudiera corresponderles.

En prueba de conformidad se firman dos ejemplares de un mismo tenor.

Firma locador

Firma locatario

g)

Los determinantes de la oferta y la demanda en la construcción de viviendas están dados principalmente por el precio al cual se venden los mismos, siendo una variable significativa a la hora de la competencia con otras empresas. Por otro lado también deben tenerse en cuenta el número de vendedores o empresas dedicadas al mismo ramo, pudiendo establecerse mercados monopólicos u oligopólicos, en los cuales se puede establecer un precio de referencia junto con cantidades de ventas determinadas. Será tarea del sector público regular este tipo de tareas que perjudican a los consumidores

También debe tenerse en cuenta a la hora de analizar la oferta los costos de producción, analizados como costo de mano de obra y materiales, junto con los costos impositivos y otros costos fijos, que deberán prorratearse por cada unidad e incluirse en el precio de venta, además de un margen de utilidad que sea rentable para la empresa. Otros factores a tener en cuenta como determinantes de la oferta son la tecnología utilizada, los precios de otros bienes sustitutos y las expectativas de los consumidores, por lo que sería adecuado realizar un análisis de mercado para establecer el número de consumidores habituales y potenciales, para establecer la oferta de acuerdo a las demandas que se suscitan en un contexto económico

Entre los determinantes de la demanda para la actividad de la construcción podemos encontrar como el más importante el precio al cual se puede acceder a los departamentos, acompañado también de una característica competitiva que analizo de este caso como lo es la financiación, ya que puede no tenerse la liquidez necesaria para acceder al departamento pero con un plan de pagos acceder al mismo. También es importante tener en cuenta el número de compradores en el mercado, que analizando el mercado inmobiliario generalmente es grande, por lo cual no habría inconvenientes en cuanto a la escasez de la demanda.

Otro factor importante al analizar la demanda es la renta, factor muy importante a la hora de analizar la compra de una propiedad. Las personas con alto poder adquisitivo destinan una parte de su renta al consumo y la otra parte para inversión, por lo cual estas personas son las que pueden acceder a la compra de vivienda, con menor propensión marginal al consumo con respecto a las personas con bajo poder adquisitivo. Además, al hablar de demanda también debe mencionarse el precio de otros bienes, como por ejemplo bienes sustitutos, haciendo mención a una vivienda que no sea en propiedad horizontal o si la persona lo utiliza como una forma de inversión, otro tipo de inversión que le brinde mayor rentabilidad, como ser la compra de acciones o títulos públicos. Por último, también hay que analizar como los consumidores esperan que se encuentren los precios del mercado inmobiliario en un futuro, es decir, la expectativa sobre los precios, cuestión que en economía resulta de vital importancia en los análisis, ya que determinará un mayor o menor

consumo en el presente de acuerdo a la expectativa sobre si los precios tenderán al alza o a la baja en un futuro.

Cuando la curva de demanda se desplaza hacia la derecha, explica un aumento en la demanda debido a la variación de un factor distinto del precio, y cuando la curva se desplaza hacia la izquierda esto manifiesta una disminución en la demanda debida también a la variación de un factor distinto del precio.

Los desplazamientos de la curva de demanda puede deberse a:

1. El aumento de la población demandante del bien.
2. Cambios en las perspectivas de precios futuros.
3. Cambios en las preferencias de los consumidores.
4. El aumento de la renta disponible de algunos consumidores.
5. Si se está considerando la demanda de un determinado bien P con independencia del resto, la alteración del precio de alguno de los otros bienes puede traducirse en un desplazamiento del bien P.

El desplazamiento de la curva de oferta puede darse por:

1. El número de vendedores y productores
2. Los costos de producción (incluyendo impuestos)
3. Tecnología (porque afecta los costos)
4. Los precios de otros bienes
5. Expectativas

ESTUDIANTE: F.G.

Caso práctico “Hormigón Armado”S.R.L

a) El resultado económico se ve reflejado en los montos que a fecha de cierre de ejercicio han sido devengados, independientemente del momento de su percepción. Es por esto que se incluyen conceptos como intereses devengados y no cobrados por financiación, subsidios devengados y no cobrados e intereses devengados por deudas bancarias impagos para determinar el resultado económico y no para determinar el financiero.

El resultado económico y el financiero se diferencian en lo siguiente: para determinar el resultado económico se utiliza el criterio de lo devengado y para arribar al resultado económico se aplica el de lo percibido. En muchos casos, el devengamiento no coincide con el momento de la percepción, originando diferencias entre ambos resultados.

Resultado económico			
Ejercicio X1		Ejercicio X2	
Ventas	500.000	Ventas	800.000
Mano de obra	(200.000)	Mano de obra	(350.000)
Materiales	<u>(140.000)</u>	Materiales	<u>(220.000)</u>
Resultado bruto	160.000	Resultado bruto	230.000
		Intereses por financiación	80.000
		Subsidios devengados y no cobrados	40.000
		Intereses devengados por	

		deudas bancarias impagos	<u>(35.000)</u>
		Resultado neto	315.000

Resultado financiero			
Ejercicio X1		Ejercicio X2	
Ventas (cobranzas)	500.000	Ventas (cobranzas)	400.000
Mano de obra	(200.000)	Mano de obra	(350.000)
Materiales	<u>(140.000)</u>	Materiales	<u>(220.000)</u>
Resultado bruto	160.000	Resultado bruto	(170.000)

Cálculo de los costos:

Materiales: Stock de materiales al inicio + compras de materiales – stock de materiales al cierre

b) Presupuesto económico

Ejercicio X1		Ejercicio X2	
Ventas	600.000	Ventas	1.000.000
Mano de obra, Materiales, Intereses por financiación	<u>(300.000)</u>	Mano de obra, Materiales, Intereses por financiación	<u>(550.000)</u>
Resultado antes de retiros	300.000	Resultado antes de retiros	450.000

Retiros	<u>(200.000)</u>	Retiros	<u>(200.000)</u>
Resultado	100.000	Resultado	250.000

Desvíos:

- En el ejercicio X1 se vendió un departamento menos que lo planificado, y en el ejercicio X2, dos menos.
- Los costos reales fueron mayores a los presupuestados:
 - Inflación
 - Desvíos en las cantidades y en los precios predeterminados de materiales y mano de obra.
 - Nuevos feriados, que hacen que el costo de la mano de obra sea mayor.
 - Los socios han retirado a cuenta de futuras utilidades montos menores a los presupuestados.

c) Teniendo en cuenta que la empresa se desenvuelve en un contexto económico estable, si se hubiera mantenido la política de los padres dueños de la empresa durante el ejercicio X2, probablemente las ventas no hubieran aumentado de un periodo contable a otro.

O bien, se hubiera producido un aumento de las ventas si el sector financiero ofrece créditos hipotecarios que permitan acceder al a vivienda propia, teniendo en cuenta que en un mercado como el de la construcción de viviendas es muy importante la financiación que pueden obtener los clientes, ya sea a través de la misma empresa constructora como de bancos, cooperativas, mutuales, etc.

d) Presupuestos siguiendo la política de los padres:Año x3

Económico		Financiero	
Ventas	800.000	Ventas (cobranzas)	800.000
Subsidios (*)		Subsidios (*)	40.000
Mano de obra	(200.000)	Mano de obra	(160.000)
Materiales	<u>(160.000)</u>	Materiales	<u>(140.000)</u>
Resultado bruto	440.000	Resultado bruto	540.000
Retiros	<u>(200.000)</u>	Retiros	(200.000)
Resultado neto		Resultado neto	340.000

(*) Se trata de subsidios que durante el ejercicio anterior no fueron cobrados. En este ejercicio se hizo efectivo ese pago. Este es el motivo por el que el concepto aparece solamente en el presupuesto financiero.

Presupuestos siguiendo la política del hijo:Año x3

Económico		Financiero	
Ventas	1.200.000	Ventas	800.000
Mano de obra	(340.000)	Mano de obra	(300.000)
Materiales	(230.000)	Materiales	(185.000)
Intereses (*)	<u>120.000</u>	Intereses (*)	<u>60.000</u>

Resultado bruto	750.000	Resultado bruto	375.000
Retiros	<u>(200.000)</u>	Retiros	
Resultado neto	550.000	Resultado neto	<u>(200.000)</u>
			175.000

(*) En estos presupuestos se incluyen intereses positivos por financiación, propios de la política del hijo.

e) Aumentaron los costos de la mano de obra. Esto provoca un aumento en los costos totales, que incluyen mano de obra y materiales. La contribución marginal (precio de venta menos costos variables) por cada departamento disminuye, teniendo en cuenta que el precio de cada departamento se mantuvo constante en ambos periodos.

También se otorgó un subsidio a la empresa por ser constructora de viviendas. Este resultado se devenga cuando finaliza la construcción de las viviendas, por lo que es en este momento en el cual repercute en el resultado económico. Sin embargo, estos subsidios se perciben luego de aproximadamente un año desde la finalización de la construcción. En el momento del cobro o percepción de los subsidios, se reflejan en el resultado económico.

f) Los elementos que considero deben reflejarse en los instrumentos que se firmen son:

1. Plazos de ejecución de las obras y fecha probable de entrega.
2. Ubicación de la obra. Características de la obra, con el máximo grado de detalle posible.

3. Quién provee los materiales. Si lo provee la empresa, determinar las cantidades y calidad estándar de los materiales, en base a los estudios realizados por los arquitectos de la empresa.
4. La determinación del precio de la obra. Las condiciones de pago y la financiación. Moneda. Tipo y tasa de interés aplicable a la financiación. En caso de presentarse contextos inflacionarios, determinar con qué índice se actualizarán los montos financiados, por ejemplo, el índice de la construcción.
5. La determinación o no del derecho del dueño de la obra (cliente) de realizar controles sobre la misma. Con qué frecuencia, qué procedimiento deberá realizar para acceder a este derecho, etc.
6. Responsabilidad del empresario por el trabajo ejecutado por las personas que ocupe en la obra.
7. Monto de la multa u otro tipo de sanción a aplicarse en caso de que las partes incumplan las condiciones pactadas.
8. Rescisión del contrato.

g) Determinantes de la oferta:

1. Acceso a terrenos aptos para la construcción de departamentos.
2. Inestabilidad/estabilidad de la situación económica del país.
3. Nuevos impuestos que graven la actividad de la construcción. Aumento/disminución de las alícuotas de los impuestos existentes, que graven la actividad. Exenciones impositivas, reintegros de impuestos, pagos a cuenta.
4. Mano de obra: nuevos convenios colectivos de trabajo que regulen la relación laboral. Aumentos de sueldos. Aumento/disminución de las cargas sociales, como obra social, jubilación, ART, aportes especiales a la UOCRA, entre otros.

5. Dificultades para acceder a materiales de calidad por restricción a las importaciones.

Determinantes de la demanda:

1. Posibilidad/ imposibilidad de acceder a créditos hipotecarios.
2. La relación entre los aumentos de sueldos y la inflación.
3. Plazos de financiación extensos o reducidos.
4. Tasas de interés aplicables a la financiación. Actualización de los créditos.
5. Ubicación de los terrenos y viviendas: acceso a servicios básicos como energía eléctrica, agua potable, gas natural, cloacas. Proximidad a las principales arterias de la ciudad. Calles pavimentadas. Seguridad. Distancia a las escuelas, parques, paseos de compras.