

El curso de articulación disciplinar de Contabilidad en la UNL. Evaluación diagnóstica de los conocimientos previos de los alumnos aportados por el secundario

The accounting introductory course at UNL. Diagnostic evaluation of student's high school previous knowledge

Leila Di Russo

*Facultad de Ciencias Económicas –
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
E-mail: lhauque@yahoo.com.ar*

Santiago Hauque

*Facultad de Ciencias Económicas –
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
E-mail: santiaghauque@hotmail.com*

Fecha de recepción: 18/11/2014
Fecha de aprobación: 13/04/2015

Resumen

Actualmente, quienes deseen iniciar una carrera en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral deben asistir a los denominados Cursos de Articulación disciplinar en Matemática y Contabilidad, además de los denominados cursos de articulación generales. Los cursos de Contabilidad, que son el tema específico de este trabajo, tienen orígenes que se remontan muy atrás en el tiempo, pero que permiten ponerlos en perspectiva respecto de sus objetivos y resultados en la actualidad.

El trabajo enfatiza la importancia de observar tanto las necesidades universitarias como la realidad de cada momento de la escuela secundaria, para optimizar los esfuerzos de articulación, considerados como un único sistema ordenado de acciones. En particular, el proceso que se realiza es analizado desde el punto de vista de las distintas tipologías de evaluación implicados en cada una de sus partes, teniendo en mira como herramienta central del trabajo los materiales que se utilizan para el proceso de enseñanza.

A modo de conclusión, el trabajo sostiene que las adecuaciones realizadas en los últimos años en este proceso, van en la dirección correcta considerando la realidad actual de la Escuela Secundaria argentina. Sin embargo, se señalan acciones concretas posibles que demuestran que hay aún mucho por avanzar en este camino.

Palabras clave

- *Articulación*
- *Contabilidad*
- *Evaluación*

Abstract

Currently, those students wishing to start a career in the Faculty of Economics of the Universidad Nacional del Litoral must attend introductory courses in Accounting, together with other general courses. Accounting courses, which are the specific subject of this paper, have origins that go far back in time. Nowadays they tend to allow to articulate High School with the University with respect to the discipline.

The paper emphasizes the need to observe both the university courses as the real High School, to optimize joint efforts, seen as one ordered set of actions. In particular, the process performed, is analyzed from the point of view of different types of evaluation involved in each of its parts, taking specially into account the materials used for the teaching process.

In conclusion, the paper argues that the adjustments made in recent years in this process go in the right direction considering the current reality of Argentine High School. However, it proposes concrete future actions that demonstrate that there is still a lot to do in the field.

Keywords

- *Articulation*
- *Accounting*
- *Evaluation*

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación del Curso de Acción para la Investigación y el Desarrollo (CAI+D) de la Universidad Nacional del Litoral denominado «Posibilidades de Innovación en la Evaluación de la asignatura Contabilidad Básica en la Facultad de Ciencias Económicas» y cuenta como antecedente relevante el proyecto de investigación CAI+D 2009–2013 denominado «El Sistema de articulación disciplinar en Contabilidad entre el nivel medio y la Universidad».

Dentro del análisis de la articulación del nivel secundario con los contenidos contables de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), este trabajo tiene como objetivo inicial analizar los distintos elementos que nos permiten considerar al conjunto de acciones de articulación disciplinar que desarrolla la Universidad Nacional del Litoral (UNL), como un único sistema que involucra un complejo proceso de evaluación de los ingresantes. En este marco, nos concentraremos especialmente en los cursos de articulación disci-

plinar en Contabilidad que se llevan a cabo cada año para el conjunto de ingresantes interesados.

En estos cursos, que aquí se intentarán caracterizar como un proceso conjunto que incluye distintos tipos de evaluación, se pueden diferenciar las siguientes etapas:

- Se inicia con la denominada «Edición Anticipada». Normalmente durante el mes de Noviembre previo al año de ingreso de los alumnos, se pautan algunos encuentros en los que se revisan los conocimientos previos sobre Contabilidad de aquellos que ya poseen formación en la disciplina, como preludeo a un examen escrito con recuperatorio que permite superar la primera parte de la materia Contabilidad Básica. Aquí entran en juego no solo los contenidos de la disciplina, sino también las capacidades, habilidades y destrezas que necesita un alumno universitario para comunicarse, expresarse, transferir conocimientos, resolver casos de la práctica aplicando la teoría, de abstraerse sobre la base de sus conocimientos previos del lenguaje

contable, entre otras acciones, dado el escaso tiempo de interacción con los aspirantes al ingreso.

- El proceso continúa con una etapa central que se desarrolla tradicionalmente durante el mes de febrero de cada año de ingreso, destinada a quienes no pudieron alcanzar los objetivos pautados por la «Edición anticipada» o bien se incorporaron al proceso recién en esta etapa. Aquí se dictan un conjunto de clases que abarcan la totalidad de los contenidos, que incluyen resoluciones de problemas de examen, preparándose para una instancia escrita también con recuperatorio.

- La última etapa, denominada «Remedial», para quienes no superaron las etapas previas, caracterizada por una fuerte profundización de la indagación de las causas de los fracasos anteriores, busca completar el proceso para los ingresantes con mayores dificultades. Las acciones concretas en esta etapa difieren muchas veces según la Facultad a la que ingresan los alumnos. En la Facultad de Ciencias Económicas se caracteriza por la participación activa de alumnos avanzados de la carrera como tutores que trabajan conjuntamente con los docentes para lograr que los ingresantes superen esta instancia con éxito en los distintos turnos de examen que prevé el calendario académico.

Intentaremos fundamentar en este trabajo la idea de que estos cursos configuran en particular un subsistema de evaluación para la articulación disciplinar, que forma parte del sistema completo de articulación. Este sistema en su conjunto involucra, además, el desarrollo de una serie de otras actividades tendientes a acortar la brecha entre el nivel universitario y el secundario que se realizan a lo largo de todo el año.

Este sistema no es posible de ser comprendido como un hecho estático en el tiempo, sino como un conjunto dinámico que se explica en muchos de sus componentes por antecedentes históricos, razón por la cual resulta necesario complementar el estudio con un enfoque diacrónico.

2. Antecedentes del actual sistema

En un breve recorrido histórico podremos señalar, luego de las investigaciones realizadas, que los requisitos solicitados a los aspirantes a iniciar el cursado de las carreras que ofrece la FCE–UNL se han modificado significativamente a través del tiempo.

Esta Facultad se creó en 1968 a partir del Curso de Contadores que funcionaba en la Escuela Superior de Comercio de Varones Domingo G. Silva de la ciudad de Santa Fe. Dicho curso de contadores se generó como un aula radial de la FCE de la UNL que tenía su sede en Rosario. Por esa razón, los alumnos de la región que cursaban en Santa Fe debían trasladarse para rendir las materias a aquella ciudad.

A partir de la creación de la Facultad en Santa Fe, juntamente con la escisión de la UNL y la Universidad de Rosario, comienza una trayectoria fecunda en la región en la formación de nuevos profesionales.

En los comienzos, la única carrera que se dictaba era la de Contador Público, se incorporó recién en 1997 la de Licenciado en Administración, y finalmente, en el año 2001, la de Licenciado en Economía. En este contexto se desarrollaron distintas estrategias para articular con los contenidos de la disciplina contable que se impartían en la escuela secundaria.

Es posible distinguir tres posibles posturas de la Universidad respecto de la formación disciplinar específica recibida en el nivel secundario por sus alumnos ingresantes:

- No tener en cuenta los contenidos disciplinares recibidos en las áreas centrales relacionadas con las carreras que dicta. Esta postura implica que la Universidad toma totalmente a su cargo la formación de los estudiantes en esa área del conocimiento considerada troncal (contabilidad, química, matemática, etc.) sobre una supuesta «base cero», sin intentar articular con los contenidos de la currícula del secundario.
- Articular sobre la base de los títulos y/o terminalidades cursadas en el nivel secundario. En esta

postura, por ejemplo, el ingreso a una carrera de formación contable no incluiría cursos ni exámenes disciplinares específicos para quienes provengan de una terminalidad afín en el colegio secundario, ya que se suponen conocidos los contenidos mínimos para el ingreso por el origen del ingresante.

- Articular en base a conocimientos previos de los estudiantes independientemente de la procedencia o título del nivel secundario. Esta postura implica que cada estudiante deberá demostrar que conoce los contenidos mínimos para el ingreso a través de evaluaciones diagnósticas, con o sin el apoyo de cursos articuladores.

Si analizamos históricamente el acceso a la FCE–UNL, observaremos que ha asumido diferentes posturas de las arriba analizadas.

Antes de la sanción de la Ley Federal de Educación era requisito para el acceso tener título secundario de Perito Mercantil otorgado por las Escuelas de Comercio. Aquellos alumnos que provenían de otras orientaciones en el nivel medio, como las técnicas o los bachilleratos, debían rendir un examen especial previo para poder aspirar al ingreso.

La articulación de contenidos se suponía por el título de origen. No se evaluaban capacidades ni destrezas, sino que el solo hecho de poseer el título implicaba tener los conocimientos necesarios para acceder a su carrera, como si hubiera una relación directa entre el currículum oficial del secundario y los saberes adquiridos por los estudiantes.

Este punto de partida también se manifestaba en las secuencias de enseñanza y en la didáctica que se utilizaban en la primera materia contable de la carrera, pues el docente suponía comprendidos los conceptos básicos, tales como: activo, pasivo, cuentas, la confección de asientos, etc. y sólo se dedicaba a profundizar con nivel universitario desde esa base.

Podríamos afirmar entonces que en aquellos tiempos la articulación entre el nivel medio y la universidad en la carrera de Contador funcionaba con reglas claras, pero a la vez muy rígidas, con

la falsa presunción de que lo enseñado tiene su directo correlato con lo aprendido.

Aquellos «desorientados» que habían cometido la «herejía» de no haber elegido correctamente la orientación de su futura vocación universitaria a los 12 años de edad debían padecer un riguroso examen nivelador, cuya preparación previa corría por su exclusiva responsabilidad. Es decir que los alumnos debían elegir bien y definir su vocación ya cuando estaban cursando el séptimo grado de la escuela primaria, pues un error podría pagarse caro al llegar a la Universidad si la elección no había sido la correcta.

En este sistema, la Universidad «confiaba» plenamente en el nivel secundario, pues a quienes tenían el título de Perito Mercantil no se les exigía demostrar conocimientos previos en Contabilidad. Es decir que la sola posesión del título hacía suponer contar con los conocimientos en la materia.

Sabemos que hay una gran diferencia entre lo que lo que se intenta enseñar y lo que finalmente se aprende, mucho más aún, entre lo que exhiben las currículas que se debería haber enseñado y lo que realmente se llega a aprender en las aulas. Según plantea Terigi,

(n)os hallamos, al parecer ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas (1999).

Al sancionarse la Ley Federal de Educación se produce un cambio radical en la escuela secundaria. El paradigma anterior se transforma y surgen terminalidades novedosas en la escuela media. Las tradicionales Escuelas de Comercio, en la mayoría de los casos abrieron su abanico de ofertas a terminalidades alternativas, como las biológicas, en humanidades, producción de bienes y servicios, comunicación, etc. A partir de este cambio, de estas

escuelas podían egresar bachilleres en ciencias biológicas o en humanidades, lo que en otras épocas hubiera resultado impensado. Lo mismo ocurrió con los antiguos Colegios Nacionales, formadores tradicionales en Humanidades, que incorporaron la terminalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones junto a otras alternativas.

El cambio no sólo se plasmó en una mayor oferta de orientaciones dentro de cada colegio, sino que también hubo una modificación importante respecto de los contenidos y las cargas horarias asignadas a cada uno de los espacios curriculares. Pasamos de currículas ultraespecializadas con escasos contenidos de materias de formación humanística y alta participación de las áreas de derecho, contabilidad, administración, economía y matemática para el tradicional Perito Mercantil, a ciclos de formación general, con más contenido humanístico, y una consecuente reducción de la carga horaria de las materias especializadas.

Este cambio fue de difícil asimilación para la Universidad, en un contexto en que cada colegio secundario «administró» la nueva currícula de manera diferente. A pesar de que los alumnos alegaban haber terminado su secundario en la terminalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones, la formación recibida en cada escuela era muy distinta.

Ocurrió que aquellos colegios que tenían una importante trayectoria en formación de Peritos Mercantiles, al tener asignados cargos docentes a profesores formados en esas disciplinas especializadas, continuaron con una mayor carga horaria en las materias específicas. En cambio, aquellos colegios que recién a partir de la sanción de la ley se incorporaban a la modalidad estuvieron más cerca del nuevo esquema, es decir, con un ciclo inicial de formación general y una limitada formación disciplinar.

Es por ello que la Facultad se enfrentó a un cambio significativo respecto de la «materia prima» que recibía en la primera materia contable de la carrera. Comenzamos a encontrar con algunos alumnos que, al ser encuestados en cuanto a la cantidad

de años que habían recibido formación contable en el secundario, respondían «cinco años», mientras que otros respondían «tres» y otros «sólo dos». Lo curioso del caso era que todos habían finalizado su colegio secundario en la terminalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones. El nuevo diseño curricular había creado espacios «vacíos» como eran el EDI (Espacio de Definición Institucional), Tecnología o Talleres, entre otros, que cada colegio adecuaba a la capacitación de sus docentes o a la impronta de cada institución.

Otro fenómeno que pudimos observar, mediante las encuestas realizadas a docentes del nivel medio, es que, al mismo tiempo, se produjo un cambio importante en la formación de recursos humanos en la docencia del nivel secundario en la disciplina contable. En el ordenamiento anterior, la mayoría de los profesores de contabilidad eran contadores públicos formados en la universidad. En este nuevo esquema, la proporción se había revertido, y en su mayoría se trataba de profesores no formados en la Universidad sino en institutos terciarios y en múltiples disciplinas afines.

Otro cambio importante que se observa en este período sucedió respecto del sujeto alumno. Los jóvenes aspirantes a cursar carreras universitarias son actualmente personas muy diferentes en cuanto a sus ideales, sus conocimientos, sus preferencias, su forma de comunicarse y sus objetivos, en comparación con los alumnos del siglo pasado.

Finalmente cabe destacar otro aspecto menos analizado pero que cumple un rol muy importante a la hora de comunicar los contenidos y el lenguaje propio de una disciplina: la bibliografía. Pudimos observar en una investigación encarada con relación a los materiales para la enseñanza que se empleaban en el nivel secundario para nuestra disciplina, que los mismos habían cambiado sustancialmente y que la brecha respecto a los libros que se utilizan en la Universidad se ensanchaba cada vez más, dificultándose así la comprensión y asimilación de los alumnos en el tránsito por las primeras etapas de su formación.

Hacia la articulación respecto de estos cuatro ejes centrales (contenidos, docentes, alumnos y material de estudio) debieron orientarse las políticas que encaminó la Universidad, tendientes a lograr el mejoramiento de las condiciones de ingreso y permanencia de nuestros estudiantes.

Ante esta nueva realidad, la Universidad no podía seguir manteniéndose con el esquema anterior, en el que el profesor de la primera materia contable daba por conocidos los conceptos básicos como activo, pasivo, cuenta corriente, asientos contables, etc., ya que pasamos a tener alumnos que hasta desconocían los términos esenciales del lenguaje contable.

Así, Contabilidad Básica, primera materia del área contable de la FCE, pasó a dividirse en dos partes. La denominada, de acuerdo con el plan de estudios vigente, «Contabilidad Básica – Primera parte» se comenzó a dictar como un curso de articulación disciplinar con el nombre de «Introducción a la Contabilidad». Es decir que, a los alumnos que aprobaban este curso de articulación, se les otorgaba por equivalencia la Primera parte de Contabilidad Básica. La Segunda parte, destinada al segundo cuatrimestre del primer año, se mantuvo como una asignatura tradicional que requería como correlativa la aprobación de la Primera parte.

3. Las nuevas propuestas alternativas para estos cambios

Como consecuencia de todos los cambios anteriormente expuestos, la Facultad desarrolló distintas instancias de formación en la disciplina, especialmente diseñadas para esa Primera parte. Su contenido se desarrollaba en los cursos de ingreso que se dictaban durante el mes de febrero para los alumnos ingresantes. Se ofrecían clases durante cuatro semanas, de lunes a jueves, de dos horas de duración, y los viernes se evaluaban los contenidos dictados en la semana previa.

La Facultad intentó así enseñar desde el inicio todos los temas contables, buscando igualar las

diversidades, es decir enseñando tanto a estudiantes que habían tenido cinco años en el nivel medio de contabilidad, como a aquellos que jamás habían oído pronunciar su nombre. Los contenidos desarrollados en estos cursos eran elementales, dejando los temas más complejos para ser desarrollados en la Segunda parte.

Se pasó de un sistema en el que la articulación era casi «automática», supuesta y sin controles, a una postura en la que se intentaba enseñar sobre «base cero» la disciplina contable, sin considerar los conocimientos previos de los alumnos.

El resultado observado fue que los alumnos con sólida formación se aburrían, pues les estaban enseñando lo que ya sabían, e incluso algunos de ellos molestaban y desorganizaban la clase, perjudicando a los que por primera vez accedían a estos nuevos contenidos. No se tomaba en cuenta que

para enseñar pensamos que sabemos algo diferente a lo que el alumno sabe, para aprender el alumno debe suponer que así es y que él necesita conocer algo de lo que nosotros sabemos cómo docentes. Y lo necesita porque algo de eso conoce y sobre este conocimiento se asienta lo desconocido, la falta, la necesidad y el deseo de saber. Pero también nosotros debemos pensar que no sabemos mucho de lo que el alumno conoce, que tal vez sepamos algo, así como algo sabemos de lo que desconocemos (Miguel, 2003).

4. Los cursos de ingreso como distintas etapas de un proceso de evaluación

Los procesos de articulación en la UNL fueron centralizados hace ya más de una década, lo que determinó la necesaria coexistencia de la currícula de la Facultad con los sistemas generales de articulación definidos por el Rectorado.

Los distintos cursos se fueron desarrollando con diferentes modalidades a través del tiempo, incluyendo, entre otros, clases televisivas, cursos con y

sin asistencia obligatoria y distintas formas que se iban ajustando a medida que se evaluaba su impacto.

En la actualidad el Sistema de Articulación Disciplinar integrado al Sistema de Ingreso de la UNL podría definirse como un proceso que busca dirigirse hacia la evaluación formativa, en el que el aspirante va transitando por diferentes etapas en la medida que no puede alcanzar con éxito los objetivos propuestos.

Consideramos que

la evaluación formativa es aquella que centra su intervención en los procesos de manera que trata desde su inicio de incidir en su mejora, mientras que se asigna el calificativo de sumativa para la evaluación focalizada en los resultados y en la que se persigue fundamentalmente el control de los mismos (Mateo Andres, 2000).

Existen aún muchos aspectos por mejorar en este proceso, pero entendemos que los pasos dados se encuentran en el camino correcto.

Dentro de este proceso se destacan instancias en las que se favorece la autoevaluación como complemento de una necesaria heteroevaluación y se realiza un proceso de evaluación diagnóstica, muy conveniente para un sistema de enseñanza que intenta partir de los conocimientos de los que ya disponen los ingresantes.

Sobre la importancia de las acciones de evaluación diagnóstica se ha señalado:

Cada estudiante llega a la universidad con un conjunto de conocimientos y saberes, que se basan en experiencias vividas, según el ambiente sociocultural y familiar en que vive, y condicionados por sus características personales.

Dichas experiencias constituyen el valor básico de cualquier aprendizaje, por lo cual, los docentes universitarios deberían tener en cuenta la diversidad de los procesos de aprendizaje, y por consiguiente, la necesidad de que sus procesos de enseñanza, y especialmente los evaluativos, no solo contemplen dicha diversidad, sino que también los tomen como eje vertebrador de sus prácticas educativas. (...)

En este marco, la evaluación ya no puede ser estática, de análisis de resultados, sino que se convierte en un proceso, siendo su primera fase la evaluación inicial (Zabala, 1993).

Este tipo de evaluación tiene una función diagnóstica o exploratoria y sirve justamente para evaluar las características que los estudiantes traen al proceso de enseñanza, es decir, sus conocimientos previos, los cuales se relacionan directamente con el aprendizaje (Dochy y Alexander, 1995), habilidades y competencias, intereses, motivaciones y disposición para el estudio de los contenidos en cuestión...

Esta toma de decisión didáctica (evaluación diagnóstica) apuesta a un mejor logro de las competencias de los estudiantes y fortalecen sus procesos de aprendizaje. En definitiva, este tipo de evaluación, permite a los docentes la toma de decisiones sobre la organización de las llamadas categorías didácticas (Plencovich, 1998), es decir, orienta la formulación de objetivos, la selección y organización de contenidos, la selección y organización de actividades y estrategias didácticas, e incluso, permiten una más ajustada selección del sistema de evaluación» (Bombelli, 2013).

Las tres etapas del proceso actual de articulación disciplinar en lo contable son, como ya señalamos, la Edición Anticipada, los Cursos de Febrero y el Remedial. Podemos intentar caracterizar a cada uno de ellos dentro de las tipologías evaluativas, sin olvidar que conjugan un único proceso.

- La Edición Anticipada es, a nuestro entender, una instancia de evaluación diagnóstica de los saberes de los alumnos aspirantes al ingreso a la Universidad. Normalmente se trata de sólo cuatro o cinco encuentros, los días sábados durante los meses de octubre y noviembre del año previo al ingreso. En este proceso, las evaluaciones permitirán a quienes aprueben los exámenes, acceder directamente al cursado de la Segunda parte de la asignatura. Por el contrario, para quienes no lo logren representará un claro «diagnóstico» de que existen contenidos que

habrá que aprender, afianzar o repasar con mayor profundidad en los Cursos de febrero. La imposibilidad de alcanzar los objetivos puede no deberse solamente a cuestiones disciplinares, sino que también en esta etapa el alumno podrá detectar que su problema es de adaptación a las nuevas reglas de la institución a la que ingresa, a los nuevos hábitos de estudio, horarios, autogestión de sus actividades, entre otros. Solo quienes se adapten rápidamente a esos cambios pueden superar esta instancia. En palabras de Celman:

a pesar de no haber aprobado en esta primera prueba, el pasar por ella brindaría un conocimiento acerca de qué 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 (2003).

Así, se está llevando adelante un proceso que tiene el carácter de evaluación diagnóstica para la Universidad y a la vez de autoevaluación para los ingresantes.

- Los Cursos de febrero se dictan durante dos o tres semanas, en diferentes modalidades, en ese mes, con clases todos los días. Se enseñan todos los temas de la asignatura, sin exigir conocimientos previos. Poseen dos instancias de examen finales que también se combinan con evaluaciones parciales durante el cursado. Quienes no logren alcanzar los objetivos en esta segunda instancia tendrán luego la posibilidad de una tercera, denominada «Remedial». A pesar de su desarrollo tradicional, los Cursos de febrero son la etapa central de un proceso que intenta evaluar formativamente en la disciplina contable al conjunto de los ingresantes a las carreras de grado.
- En el «Remedial» se tratan temas de la materia pero también se intenta indagar en otro tipo de cuestiones que podrían tener que ver con el «fracaso» previo, no relacionadas específicamente con contenidos de la disciplina. En esta etapa, se aconseja a los ingresantes «tomarse su tiempo» para enfrentar

con éxito las deficiencias que pueden haber mostrado hasta este momento, lo que redundará en evidentes beneficios para el desarrollo futuro de la carrera.. En este proceso brindan un acompañamiento necesario los tutores alumnos

Por lo general en esas indagaciones se observa que muchas veces los «fracasos» previos se deben esencialmente a factores ajenos a lo estrictamente disciplinar. El alumno puede ahora analizar con tiempo los errores cometidos, tanto en lo disciplinar como en la forma de encarar su estudio, planificar sus horas de trabajo, utilizar el material apropiado, etc. En palabras de Litwin:

el análisis del error juega un lugar destacado. Pero no se trata solamente de su detección o su corrección sino, sustantivamente, de entender su origen, su naturaleza y relevancia con el objeto de construir propuestas de enseñanza que contemple, comprendan, atiendan e intenten favorecer mejores comprensiones. (...) Los errores pueden deberse a experiencias de los estudiantes o dificultades propias en el proceso de cognición. Dada esta complejidad, nos interesan la naturaleza o el origen del error. Consideramos que este reconocimiento podrá ayudar a los docentes a diseñar nuevas propuestas y a la par, a mejorar los procesos cognitivos de los estudiantes (2008).

También Perrenoud opina al respecto que

el diagnóstico es inútil si no desemboca en una acción apropiada. Una verdadera evaluación formativa está necesariamente unida a una intervención diferenciada, con lo que eso supone en términos de enseñanza, de administración de los horarios, de organización del grupo-clase, incluso de transformaciones radicales de las estructuras escolares (2008).

Por todo lo expuesto, podríamos considerar a este subsistema en completo como una búsqueda de un proceso evaluativo-formativo, en el que el alumno va atravesando por diferentes etapas. A medida que logra superar las instancias de «acreditación», se inserta completamente en el área contable de

carrera. Si no lo logra en una determinada etapa del proceso, pasa a etapas de seguimiento más intensivo y con nuevas instancias de evaluación continua que le permitirán ir detectando sus falencias hasta lograr los objetivos deseados.

5. Importancia de la edición anticipada

De las tres etapas demarcadas entendemos que la primera de ellas, la Edición anticipada, se transforma en un factor clave para el Sistema de Articulación por varias razones:

a) *Para los aspirantes representa una importante posibilidad de autoevaluación*, pues hasta este momento podrían estar convencidos que, de acuerdo a sus saberes y habilidades, estaban preparados para las exigencias de contenidos, hábitos de estudio, lenguaje y otras destrezas que exige la vida universitaria. Entonces, el «fracaso» en esta primera instancia les permitiría tomar conciencia de sus limitaciones para lograr superarlo. Asume así el carácter de una autoevaluación pues en ellas

obligan al evaluado a mirarse, a analizarse, a hurgar en sus propias dificultades, a riesgo, además de alterar la imagen de sí mismos y tenerla que construir de nuevo o desde otros ángulos. Llega a ser más cómodo para el alumno ignorar la mayor parte de sus capacidades, ver el fracaso como una fatalidad y acostumbrarse a ello, ya que las evaluaciones las realiza otra persona. Para oponerse a esta vía que lleva a un callejón sin salida, hay que permitir que el alumno empiece el proceso de autoevaluación teniendo en cuenta las estrategias aplicadas en la realización de un trabajo, y, esto es así para evitar esta trampa y para permitir que el alumno reaccione y se acostumbre al sistema (Bélair, 2000).

De este modo podrán aprovechar mejor los cursos de febrero, tratando de corregir las falencias que no les permitieron sortear con éxito el primer escalón

del proceso evaluativo para la inserción universitaria. Ese es el real significado de un «fracaso» en esta etapa. Utilizando el lenguaje de los videojuegos, no resulta un game over sino un «prueba de nuevo» pertrechado con mejores herramientas antes de volver a intentarlo.

b) *Para los aspirantes puede también transformarse en una instancia de confrontación vocacional*, porque muchos de ellos pueden haber soñado e idealizado una carrera, sin embargo, al tomar un primer contacto directo con los contenidos de nivel universitario, con el ambiente y con la realidad del cursado de las asignaturas, pueden cambiar de opinión acerca de la elección realizada. Si toman conciencia de que su vocación no es la elegida en la edición anticipada, habrán ganado tiempo y podrán evitar desilusiones posteriores.

c) *Para los docentes representa una posibilidad de aplicar una didáctica diferente*, pues al aprobar los cursos anticipados aquellos alumnos que tienen sólidos conocimientos en la disciplina, sin problemas de adaptación y de autogestión, el grupo que asistirá a los cursos de febrero será más homogéneo pues en su gran mayoría habrán demostrado tener dificultades de comprensión respecto de la materia. Esta situación permitirá al docente seleccionar las estrategias adecuadas para este tipo de grupos, ir despacio y lograr los objetivos propuestos sin alumnos «estrella» que molesten a los más lentos.

La evaluación formativa adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades que está lejos de ser puesta en práctica en todas partes con coherencia y continuidad. Ya sea por políticas indecisas o por otras razones, la evaluación formativa y la pedagogía diferenciada de la que ella participa, se enfrentan a numerosos obstáculos materiales e institucionales: el número de alumnos, la sobrecarga de los programas, la concepción de los medios de enseñanza y las didácticas, que no privilegian suficientemente la diferenciación (Perrenoud, 2008).

d) *Para el sistema educativo sirve como un termómetro periódico de la posible brecha disciplinar entre el nivel medio y el universitario.* Si la articulación fuera la «soñada», se podría lograr que el 100 % de los alumnos aprobasen en esta instancia anticipada. Muchos colegios compilan estadísticas del porcentaje de aprobación de sus alumnos en los ingresos universitarios y lo esgrimen como si fuera una herramienta de marketing, asegurando a los padres que si inscriben a sus hijos en sus aulas, el éxito en el ingreso universitario está asegurado. En realidad aceptar esta afirmación implicaría negar la existencia de las múltiples causas por las que un alumno puede fracasar en la formación para una disciplina y atribuir las sólo al plantel docente, a los contenidos curriculares o a las políticas de una institución educativa en particular. Es esta visión integral la que rescata Mateo cuando dice:

Universalizar la educación ya no es el único reto importante, es del todo preciso que la sociedad adquiera un nuevo compromiso y es conseguir que la educación se construya bajo unos parámetros de calidad que la dimensionen dentro de las nuevas necesidades y que la hagan social y culturalmente significativa. Sólo desde una educación de calidad se podrán minimizar los efectos que conducen a la exclusión social y facilitar la equidad entre los sujetos y la cohesión social de las sociedades. Es justamente en este escenario donde se produce el redescubrimiento de la evaluación como uno de los instrumentos más apropiados para gestionar eficiente y racionalmente la calidad en la educación (Mateo Andrés, 2000).

6. ¿Qué se pretende evaluar en las diferentes etapas del ingreso?

Existen varios elementos que se intentan evaluar en las distintas etapas que conforman este proceso de evaluación configurado por el subsistema de los denominados cursos de articulación.

Conjuntamente con los contenidos de la disciplina contable, se estarán evaluando capacidades,

destrezas, habilidades, formas de comunicación y uso del lenguaje que sean apropiadas para una persona que haya completado las etapas anteriores de su formación educativa. El Sistema de Articulación intenta actuar como un proceso de evaluación continua en el que el alumno puede ir aprendiendo de sus errores, como estrategia de aprendizaje. A través de las distintas etapas evaluativas por las que el alumno va atravesando se irán detectando falencias y se las intentará solucionar. Quizás se llegue a la conclusión de que el problema no es disciplinar sino que se debe a cierta incapacidad para la autogestión, para organizar sus horarios de estudio, problemas afectivos, cognitivos, vocacionales, etc. Un buen diagnóstico será la base de las herramientas de solución.

Si los problemas son de contenidos disciplinares, habrá que encontrar la mejor forma de enseñarlos en cada caso y por ello nuestra propuesta implica asignar a estos espacios a los mejores recursos humanos disponibles, formados no sólo en la disciplinar sino sobre todo en la docencia. Si lo que queremos es que los alumnos que llegaron a esta instancia logren formarse con éxito debemos confiar esta tarea a los más dedicados, pacientes y amantes de la docencia. Solo esta clase de docentes podrá, mediante un plan de enseñanza y evaluación continua, lograr mejorar los resultados.

Quienes dicten los cursos en la etapa de febrero o sobre todo en el «Remedial», deben adherir a una postura que admita la pedagogía diferenciada y que Perrenoud denomina el «principio de educabilidad», es decir, considerar a los alumnos como agentes posibles de regulación de sus aprendizajes.

Para dar prioridad al trabajo de regulación de los aprendizajes, se debe ante todo crearlos posibles para la gran mayoría. Esta concepción está lejos de compartirse unánimemente. Ya no estamos inmersos en la ideología del talento triunfante; casi todo el mundo es consciente del peso del medio cultural en el éxito escolar. Aunque la política educativa y las aspiraciones de los actores van en ese sentido, el esfuerzo no se lleva ipso facto al nivel del aula,

de la diferenciación de la enseñanza y la individualización de los itinerarios formativos. Buena parte de las energías permanecen comprometidas en los aspectos financieros, geográficos y estructurales del acceso a los estudios (2008).

Si, en cambio, el problema se debe a otras cuestiones, será necesaria la participación de otros profesionales, como psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionales, etc., que trabajen sobre aquellos problemas que representan obstáculos para que el alumno se inserte en el sistema universitario.

Todo lo expuesto nos remite a caracterizar al sistema de cursos de articulación como una evaluación de proceso:

Entendemos que los rasgos más característicos de este tipo de evaluación no consisten en repetir frecuentemente actividades evaluativas. Por el contrario, se manifiestan en la intencionalidad de analizar y comprender el proceso tal como va ocurriendo, deteniéndose especialmente en el estudio del tipo y calidad de las relaciones que podrían haber actuado como factores determinantes del mismo. Las hipótesis explicativas que se elaboren de este análisis permitirán no solo entender qué pasó sino, fundamentalmente, constituirlo en una experiencia educativa para su mejora (Celman, 1998).

7. Políticas de la universidad para mejorar el sistema de articulación

La UNL ha desarrollado desde hace algunos años una batería de medidas tendientes a mejorar el sistema de articulación con la escuela secundaria basada en las siguientes líneas:

a) Formación y capacitación docente:

Se vienen desarrollando desde hace varios años, con diferentes modalidades, encuentros con docentes del nivel medio, bajo el formato de Ateneos, Trayectos formativos de capacitación docente, presenciales y a distancia, con evaluaciones finales. Estos encuen-

tros que han tenido una fuerte repercusión en toda la región, han sido en nuestra opinión altamente positivos para ambos sectores a articular:

- Para los profesores del nivel secundario, porque pudieron tomar contacto con contenidos avanzados de la disciplina y pudieron actualizar sus saberes.
- Para los profesores de la Universidad, porque fue muy enriquecedor conocer las realidades del nivel secundario y todas las dificultades que atraviesan para la formación de sus alumnos.

Como puntos débiles a trabajar en períodos futuros exponemos la necesidad de profundizar la capacitación y formación de los docentes universitarios que participan en el proceso en cuestiones relacionadas con enseñanza para discapacitados y en ambientes de diversidad cultural.

b) Elaboración de materiales para la enseñanza:

La producción de materiales para la enseñanza ha sido a nuestro entender altamente satisfactoria en los últimos años. Se han publicado los libros *Introducción a la Contabilidad* en el año 2009, *El lenguaje contable*, publicado en 2010, y *135 casos prácticos de Contabilidad Introductoria* en 2013, los tres de Ediciones UNL.

Es más, el punto clave radica en su difusión, pues los docentes secundarios están utilizando directamente la bibliografía producida por la universidad para la enseñanza de los primeros pasos en la disciplina contable, y éste es un factor clave que nos ha permitido articular en mayor medida nuestra materia con el nivel medio.

El libro de texto acompaña a la enseñanza como un elemento indispensable —y a veces único— que realiza la traducción de las prescripciones curriculares y las presenta en un nivel de concreción apropiado para acercarlas al aula. Se convierte así en un intermediario de incalculable valor entre las prescripciones derivadas de las decisiones políticas y los docentes, por un lado; y por otro en el intermediario entre los docentes y los estudiantes (Nieves Blanco, 1994).

Es decir que «los libros de texto se convierten de hecho en verdaderos proyectos curriculares» (ídem).

Si en el secundario y en la Universidad empleamos similar bibliografía para los niveles finales del primero e iniciales del segundo respecto de la disciplina, nos acercaremos al objetivo de la articulación anhelada.

c) Tutorías de apoyo al ingreso:

La incorporación de tutores alumnos a los cursos de articulación ha permitido un acercamiento del alumnado a cuestiones no solo de contenidos sino relacionadas con la vida universitaria en su conjunto. Es una medida que intenta paliar la despersonalización que tienen las relaciones docente–alumno en carreras masivas. Uno de los problemas mayores que enfrenta el sistema es la posible transformación del ingresante en un mero número sin identidad como persona y sin saber a quién acudir en situaciones problemáticas. Se pasa de la contención y la amistad con el docente en el nivel medio, a la distancia y la frialdad en el universitario. Las tutorías son un intento de acortar esa distancia y de darle un matiz más humano a la relación.

d) Sensibilización de diferentes grupos de jóvenes para participar de actividades que les permitan conocer a la universidad

Las diferentes actividades desarrolladas por la Universidad, como la «Expocarreras» (muestra anual de la información que los alumnos necesitan para elegir la carrera), las visitas a Facultades, charlas y jornadas de ambientación, además de toda la información de la que se dispone en los respectivos sitios Web, hacen que los aspirantes conozcan mejor el ambiente al que se incorporarán y que disminuyan los miedos que les genera esta nueva etapa. Como propuesta hacia futura destacamos la falta de actividades tendientes a la orientación vocacional, encarradas por psicopedagogos y psicólogos especialistas.

Las actividades que se socializan con anterioridad al inicio de los cursos de articulación iniciales, posicionan a la Universidad en un rol de actora y transformadora dentro del proceso, por oposición

a la postura de mera espectadora de una realidad inmodificable de sus ingresantes.

8. A modo de conclusión

Luego del análisis realizado, podemos concluir que el sistema educativo en su conjunto se ha modificado significativamente a través del tiempo. Se ha modificado la escuela secundaria, la Universidad. Tampoco se mantienen las características de los actores de estos sistemas.

Los alumnos no son los mismos, no se comportan ni tienen las inquietudes, la forma de participación y de comunicación que en generaciones anteriores. Los docentes tampoco somos iguales que nuestros predecesores. Es saludable que todo esto ocurra porque vivimos en un mundo de constante cambio.

La sociedad actual exige a los ciudadanos que estén en condiciones de adaptarse a los cambios perpetuos, originados, sobre todo, por la multiplicación de los conocimientos en las diversas disciplinas y por el advenimiento de las tecnologías de la información y de la comunicación. Deben adaptarse, también, a las transformaciones que implican y, todo ello, a un ritmo increíblemente rápido. (...) Para responder a estas continuas modificaciones, el cambio oscila entre la realización de programas basados en la excelencia, a fin de responder a criterios elitistas fuertemente anclados todavía en nuestras mentalidades, y la elaboración de situaciones basadas en los procesos de pensamiento y de socialización, para preparar a los alumnos a hacer frente a las demandas de la sociedad que les toca vivir (Bélair, 2000).

La UNL ha elaborado y llevado a la práctica políticas que han intentado responder a estos cambios, y a nuestro entender su labor no ha sido nada fácil.

La disyuntiva permanente entre el ingreso irrestricto, la igualdad de oportunidades y el mantenimiento de la calidad educativa y la excelencia, la han llevado a buscar permanentemente el equilibrio entre estos objetivos, tarea nada sencilla.

¿Cómo hacer para que ingrese y logre graduarse la mayoría de los ciudadanos argentinos, provengan de cualquier sector social, escuela pública o privada, diversidad cultural, o económica, y a la vez que ello no sea al precio de bajar la calidad educativa?

¿Cómo lograr que jóvenes que muchas veces no están entrenados en el estudio, la responsabilidad, el compromiso social, se tomen en serio el privilegio que representa estudiar en una universidad gratuita para ellos, pero que representa un enorme costo para una sociedad con tantas carencias en algunos de sus habitantes?

Entendemos que las acciones del subsistema del curso de articulación disciplinar vistas como un complejo proceso evaluativo conjunto, resultan hoy una pieza fundamental del sistema total. La UNL ha sabido encontrar las formas de encaminar este proceso sin bajar los brazos en lo que respecta al mantenimiento de la calidad y la excelencia.

Las políticas que se llevan a la práctica a través del Sistema de Articulación con el nivel secundario han demostrado que se puede preparar a los jóvenes para ser universitarios. Ser universitarios implica no solo tener conocimientos en diferentes disciplinas, sino que representa además, tener ciertas capacidades, hábitos y conductas que les permitirán formarse como futuros graduados.

La formación para ser un estudiante universitario debe ser un proceso que se debe encarar desde una etapa previa al inicio de las clases de la primera materia de primer año. Las acciones que se enmarcan en este subsistema, permiten evaluar

y a la vez acompañar en el proceso de inserción universitaria de los ingresantes. Entendemos que es una herramienta muy útil, pero también pasible de mejoramiento permanente.

Como propuestas señalamos el lugar clave que juega en el sistema, la elección de los recursos humanos que estarán a cargo de alcanzar estas metas. Solo los más formados en docencia, con una fuerte vocación y apasionados por su tarea podrán sembrar en los jóvenes las ganas de aprender y de buscar las formas amenas de estudiar. Ninguna política, por más buena que sea puede llevarse a la práctica y dar sus frutos, si no se elige bien a sus ejecutores. También proponemos la creación de un gabinete psicopedagógico centralizado, integrado por profesionales que den apoyo y asesoramiento a los docentes en cuestiones que escapan a su formación y que actúen en casos en que los alumnos presenten problemas cognitivos o de aprendizaje, para evitar que permanezcan durante mucho tiempo en el sistema ignorando la causa de sus constantes fracasos y atribuyéndolo solamente a lo disciplinar.

Las tres etapas (Edición anticipada, Cursos de febrero y Remedial) permitirán ir evaluando—formando a los aspirantes para transformarse en verdaderos alumnos universitarios. A algunos de ellos les costará menos esfuerzo. Son los que van a lograr aprobar en la primera o segunda etapa del proceso. A los otros les costará más y son los que lo lograrán, durante el remedial. Así estas acciones se transforman en un complejo proceso de evaluación formativa y simultánea preparación para la vida universitaria.

Referencias bibliográficas

- Alba, A. (coord.) (1993). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. Ciudad de Méjico: Secretaría de Desarrollo Social y Universidades de Guadalajara y Autónoma de Méjico.
- Alba, A. y otros (2004). *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para comprender, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Angulo Rasco, F. (1994). ¿A qué llamamos evaluación? Las distintas

acepciones del término Evaluación y porque no todos los conceptos significan lo mismo. En Angulo Rasco, F. y Blanco, N., *Teoría y desarrollo del Currículo* (17–29). Málaga: Aljibe.

• Angulo Rasco, F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Aljibe.

• Arnal, J.; Del Rincón, D. y La Torre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Lapor.

• Belair, L.M. (2000). *La evaluación en la acción*. Sevilla: Diada Editora.

• Bombelli, E. (2013). *Impacto de la evaluación diagnóstica en estudiantes universitarios, procesos de enseñanza y resultados de aprendizaje*. Tesina sobre tecnología educativa, Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional, edUTecNe, Buenos Aires. Recuperado en octubre 2014 de <http://www.edutecne.utn.edu.ar>

• Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

• Bueno Pereyra, C. (2008). *Formación en habilidades, actitudes y valores: descripción y experiencia en dos técnicas*. Anales de las III Jornadas Universitarias Internacionales de Contabilidad, Montevideo.

• Cáceres, S. y Esquivel, G. (2006). *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*. Anales de las XXVII Jornadas Universitarias de Contabilidad, Paraná, Entre Ríos.

• Cámara, V.; Alanis, B.; Nardoni, M. y Peralta, G. (2011). Enfoque por competencias en la enseñanza superior. Breves reflexiones sobre la evaluación. *Revista Ciencias Económicas*, 8(2), 67–73.

• Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M.C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (133–150). Buenos Aires: Paidós.

• Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M.C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (35–66). Buenos Aires: Paidós.

• Celman, S. (2004). Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación. 3ras. Jornadas de Innovación Pedagógica en el aula universitaria, Universidad Nacional del Sur.

• Chyrikins, H.; Martínez, J. y Pahlen, R. (1993). El Contador en América Latina. *Revista Quipukamayoc*, 2, 43–46.

• Clark Burton, R. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.

• Consejo de Decanos de Ciencias Económicas (2012). Documento de estándares mínimos para la acreditación de la carrera de Contador Público. Recuperado en Octubre 2014 de <http://www.fce.unl.edu.ar/cambio-curricular/descargas/documento-codece-sept-2013.pdf>

• Fernández Sierra, J. (1994). Evaluación del currículo: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En A. Rasco y N. Blanco, *Teoría y desarrollo del Currículo* (págs. 297–312) Málaga: Aljibe.

• Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2da. ed.). Madrid: Morata.

• Flores Konja, J.V. (2004). Plan de estudios para la formación del Con-

tador Público en América Latina. *Revista Quipukamayoc*, 1, 23–32.

• Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

• González Pérez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(2), 31–61.

• Hardgraves, D. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos y cambian los profesores*. Madrid: Morata. Recuperado en octubre de 2014 de http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/03_de_sistemas_interdisciplinaria_y_medio_ambiente.pdf

• Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar para una buena enseñanza. En Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M.C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (11–35). Buenos Aires: Paidós.

• Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

• Mateo Andrés, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.

• Migueles, M.A. (2003). Reflexiones sobre los conocimientos previos. *Revista Novedades Educativas*, 149, 18–19.

• Perkins, D. (1995). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.

• Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

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

• Sarbach, A. (2012). Evaluar y Acreditar. Recuperado el 1 de octubre de

2014 de Carbonilla, filosofía y aprendizaje en el secundario: <http://carbonilla.net/2010/02/20/evaluar-y-acreditar/>

• Terigi, F. (1999). *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

• Villar Angulo, L.M. (coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson – Prentice Hall.

Registro Bibliográfico

Di Russo, L., y Hauque, S. (2015). El curso de articulación disciplinar de Contabilidad en la UNL. Evaluación Diagnóstica de los conocimientos previos de los alumnos aportados por el secundario. *Revista Ciencias Económicas*, 12(01), 55–69.