

# Hacia una propuesta de enseñanza interdisciplinaria en el ciclo básico de las carreras de grado en Ciencias Económicas

Towards an Interdisciplinary Teaching Proposal for the  
Basic Core Curriculum in Bachelor's Degrees in Economics

*Rumo a una propuesta de ensino interdisciplinário no ciclo básico dos  
cursos de grau em Ciências Económicas*

**Leila Di Russo**

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

## Resumen

Fecha de recepción: 21/06/2019  
Fecha de aceptación: 08/06/2020

El presente trabajo rescata algunos resultados obtenidos en el proceso de investigación realizado para la elaboración de una tesis denominada «Secuencias de enseñanza para la articulación de disciplinas en el ciclo básico común de la FCE–UNL», que ha sido presentada en el marco de la Maestría en Docencia Universitaria perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Del mismo se han extraído algunos de los trabajos de contrastación y búsqueda de evidencias empíricas y sus resultados, los que permitieron analizar la formación actual de los alumnos al culminar el ciclo básico común en la FCE.

Las prácticas educativas universitarias que se observan en los trayectos vigentes, tienden muchas veces a «reducir» la necesaria integralidad del conocimiento. Para relevar la visión de los docentes se utilizaron entrevistas. Fueron semiestructuradas, realizadas en profundidad, en forma personal y directa, conteniendo un cuestionario base que sirvió de disparador para la indagación.

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 espe-

### Palabras clave

- interdisciplina
- enfoque sistémico
- articulación

cialmente 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.

### **Abstract**

This work reviews some outcomes from the research process carried out for the thesis “Teaching sequences for the coordination of disciplines in the basic core curriculum of FCE-UNL”, written within the framework of the Master’s in University Teaching from FHUC-UNL. Some contrastive works and some other works based on the search for empirical evidence were taken from the thesis mentioned and they allowed researchers to analyse the current state of training of those students who finished the Basic Core Curriculum stage in FCE.

Many times, current university education practices tend to “downplay” the importance of viewing knowledge as a whole. Teachers were asked to participate in surveys to gather information about their view. These were semi-structured, carried out in person and directly, and consisted in a questionnaire which triggered a deeper inquiry.

Constant interaction with students from the Basic Core Curriculum years showed the need for a systemic approach in order to understand not only the issues related to the training of professionals for their future performance but also -and mainly- in order to prepare them to face the world and life in general with a consistent set of beliefs reinforced during their comprehensive training in the Argentinian Public University.

#### **Keywords**

- interdiscipline
- systemic approach
- coordination

### **Resumo**

O presente trabalho resgata alguns resultados obtidos no processo de pesquisa realizado para a elaboração de uma tese chamada “Sequências de ensino para a articulação de disciplinas no ciclo básico comum da FCE-UNL”, que tem sido apresentada dentro do quadro do Mestrado em Docência Universitária pertencente à Faculdade de Humanidades e Ciências da UNL. Do mesmo tem se extraído alguns dos trabalhos de contrastação e busca de evidências empíricas e seus resultados, os que permitiram analisar a formação atual dos alunos ao finalizarem o ciclo básico comum na FCE.

As práticas educacionais universitárias que se observam nos trajetos vigentes, muitas vezes têm tendência a “reduzir” a necessária integridade do conhecimento. Para relevar a visão dos docentes utilizaram-se entrevistas. Foram semi-estruturadas, realizadas em profundidade, em forma pessoal e direta, contendo um questionário base que serviu de disparador para a indagação.

A interação permanente com os estudantes do Ciclo de Formação Básica Comum demonstrou a cada instante que era necessária uma abordagem

#### **Palavras-chave**

- Interdisciplina
- abordagem sistêmica
- articulação

sistémica para comprender, nem só as questões que permitem construir a um profissional para seu futuro desempenho, mas também e especialmente para defrontar ao mundo e à vida com um conjunto coerente de valores que surjam de uma formação integral digna da Universidade Pública Argentina.

*«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)<sup>1</sup>*

## 1. Introducción

El presente trabajo rescata algunos resultados obtenidos en el proceso de investigación realizado para la elaboración de una tesis denominada «Secuencias de enseñanza para la articulación de disciplinas en el ciclo básico común de la FCE–UNL», que ha sido presentada en el marco de la Maestría en Docencia Universitaria perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Del mismo se han extraído algunos de los trabajos de contrastación y búsqueda de evidencias empíricas y sus resultados, los que permitieron analizar la formación actual de los alumnos al culminar el ciclo básico común en la FCE.

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».<sup>2</sup> 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 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

(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/>

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. Estu-

diantes 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.

Este trabajo intenta plasmar el proceso de recolección de evidencias en el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, que permita sustentar una propuesta curricular interdisciplinar que ayude a superar estas limitaciones de la educación universitaria en Argentina.

## 2. En la búsqueda de las evidencias

### 2.1. Relevamientos realizados y análisis de los resultados obtenidos

Para un proceso de recolección de evidencias se realizaron 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. Observación de la capacidad de estudiantes para articular disciplinas en una situación asimilable al contexto del ejercicio profesional.

## 2.2. Relevamiento de la opinión de los profesores de distintas disciplinas

### 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 semiestructuradas, 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 semiestructurada 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 una primera versión de un caso hipotético a utilizar para la integración interdisciplinar, 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?

### **2.2.2. 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.

### **2.2.3. 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)

### **3. Prueba piloto de un caso para la articulación disciplinar en una situación asimilable al contexto del ejercicio profesional**

#### **3.1. 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. Se 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.

### 3.2. 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 SRL 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 clientes.<sup>3</sup> 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.*

*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 %.*

(3) 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.

• 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 X1,<sup>4</sup> se planeó vender 6 departamentos en ese período y obtener un resultado total por el mismo de \$ 100.000, luego de detraer 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 detraer 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:

CONCEPTO	PERÍODO X1	PERÍODO X2
Capital Social al inicio	1.000.000.–	1.000.000.–
Aportes de capital en efectivo	0.–	150.000.–
Departamentos vendidos y entregados	5	8
Precio de cada departamento (contado)	100.000.–	100.000.–
Intereses devengados y no cobrados por financiación por cada departamento	0.–	10.000.–
Intereses no cobrados a devengar en períodos posteriores por departamento	0.–	40.000.–
Cobranzas totales	500.000.–	400.000.–
Compras de materiales	150.000.–	270.000.–
Stock de materiales al inicio	100.000.–	110.000.–
Stock de materiales al cierre	110.000.–	160.000.–
Costo de mano de obra y otros costos	200.000.–	350.000.–
Retiros de los propietarios a cuenta de utilidades en las proporciones del capital	100.000.–	100.000.–
Caja y Bancos al inicio del período	50.000.–	100.000.–
Caja y Bancos al cierre del período	100.000.–	30.000.–
Bienes de Uso al inicio del período	850.000.–	850.000.–
Bienes de Uso al cierre del período	850.000.–	1.100.000.–
Deudas bancarias al inicio del período	0.–	0.–
Deudas bancarias al cierre del período	0.–	350.000.–
Intereses devengados por las deudas bancarias impagos	0.–	35.000.–
Subsidios devengados y no cobrados	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.

(4) Los períodos a los que nos referimos son anuales.

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?*

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

Se recibieron sólo dos resoluciones. 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:

#### **3.3.1 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.

#### **3.3.2. 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 ámbitos.<sup>5</sup>
- 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)

- 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).

#### 4. Conclusiones

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.

Si bien el trabajo 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, a saber:

1. 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.

(5) 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.

2. 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 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.

5. Más allá de lo que muchas veces declamamos, la evaluación sigue disociada 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.

6. Se toma 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.

La propuesta será entonces crear espacios de integración de las asignaturas dictadas individualmente con el propósito de facilitar a los estudiantes la integración de los conocimientos.

El nuevo plan de estudios de la carrera de Contador ofrece dos seminarios integradores. Podremos evaluar si mejoran el aprendizaje en los próximos años.

Lograr una mejora en el proceso de enseñanza dependerá entonces de todos los actores del proceso educativo de nivel universitario.

## Referencias bibliográficas

- Abate, S.M. y V. Orellano (2005). *Diseño del Currículum Universitario por Competencias*. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf>
- Alba, A. de (Coord.) (1993) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. Secretaría de Desarrollo Social y Universidades de Guadalajara y Autónoma de Méjico. Méjico.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001) *Evaluar para comprender, examinar para excluir*. Morata. Madrid.
- Angulo Rasco, F. (1994) ¿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.
- Angulo Rasco, J.F. y Blanco, N. (1994) *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe. Málaga.
- Aristimuño, A. (2005) *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* en <http://www.cedus.cl/?q=node/1025>
- Arnal, Del Rincon y La Torre (1992) *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona. Lapor.
- AA. VV. (2004) *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe. Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Barnett, R. (1990) *The idea of higher education*. Open University Press.
- Barret, H. (2011) Balancing the two faces of the e–portfolios en: <http://www.electronicportfolios.org/balance/Balancing2.htm>, 2011
- Belair, L.M. (2000) *La evaluación en la acción*. Diada Editora. Sevilla.
- Brown, S. y Glasner, A. (ed.). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid. Narcea.
- Buchbinder, P. (2005) *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Bueno Pereyra, C. (2008) Formación en habilidades, actitudes y valores: descripción y experiencia en dos técnicas en Anales de las III Jornadas Universitarias Internacionales de Contabilidad, Montevideo, Uruguay.
- Bunge, M. (1999b) *Las ciencias sociales en discusión: Una perspectiva filosófica*. Traducción Tziviah Aguilar Aks. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cáceres y Esquivel (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, en Anales de las XXVII Jornadas Universitarias de Contabilidad, Universidad de Entre Ríos,Paraná.
- Camara y otras (2011). Enfoque por competencias en la enseñanza superior. Breves reflexiones sobre la evaluación, *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas* Año 8, Volumen 2.
- Camillioni, A. (1998) Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.
- Celman, S. (1998) ¿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.
- Celman, S. Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación en 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en la aula universitaria. Junio de 2004. Universidad Nacional del Sur.
- Chyrikins, H.,Martinez, J. y Pahlen, R. El Contador en América Latina, *Quipukamayoc*, segundo semestre 1993, 43–46.
- Clark Burton, R. (1983) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Méjico. Nueva Imagen.
- Consejo de Decanos de Ciencias Económicas. Documento de estándares mínimos para la acreditación de la carrera de Contador Público. Versión 2012.
- Cortes de Arabia, A.M. (2007) La interdisciplinarietà en la educación universitaria. Anuario X, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. UNC.
- De Alba, A. (1995). *Currículo. Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Di Russo, L. y otro (2002). El profesional argentino en Ciencias Económicas al inicio del siglo XXI: En la búsqueda del equilibrio entre la especialización y la interdisciplina, *Trabajos Premiados FACPCE 2001*. Buenos Aires.
- Di Russo, L. (2008a) 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.
- Di Russo, L. y otra (2009) 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.

- Di Russo, L. (2011) Posibilidades de aplicación del concepto de interdisciplinariedad crítica a los seminarios integradores de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas, *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional del Litoral*. Año 9 Volumen 2.
- Feyerabend, P. (1995) *Adiós a la razón*. Altaya. Barcelona.
- Flores Konja, J.V. (2004) Plan de estudios para la formación del Contador Público en América Latina, *Quipukamayoc*:23–32.
- Foshay, R. (Ed.) (2011) *Valences of interdisciplinarity: Theory, Practice*, Pedagogy AU Press, Edmonton.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- González Pérez, M. (2000) Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria, *Pedagogía Universitaria* Vol.5 No. 2
- Grundy, Sh. (1991) *Producto o praxis del Currículo*. Morata. Madrid.
- Hardgraves, D. (1995) *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos y cambian los profesores*. Morata. Madrid.
- Herrscher, E.G. (1968) *Contabilidad Gerencial una selección polémica*. Buenos Aires: Proinvert.
- Kaplan y Norton (2002). *Cuadro de mando integral*. Madrid. Gestión.
- Litwin, E. (1998) 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. Paidós.
- Litwin, E. (comp.) (2008) *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires. Paidós.

- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- Mc Ewan y Egan (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Marcipar Katz, S. y Zanabria, C. (2007) ¿De qué hablamos cuando hablamos de cambios curriculares?, *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas* Año. 5. Vol.1.:79.
- Pagura, F. y Pacífico, A. (2011) Modelo basado en competencias en la educación superior. Reflexiones e interrogantes, *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, Año 9 Volumen 02.
- Pérez Serrano, G. (1998) *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y Análisis de datos*. Madrid. 2da ed. Ediciones La Muralla.
- Perkins, D. (1995) *La Escuela Inteligente*. Barcelona. Gedisa.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Perrenoud, P. (1999) *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen. Santiago de Chile.
- Piscitelli, A. (2005) *Internet: La imprenta del Siglo XXI*. Barcelona. Gedisa.
- Ruiz–Esteban, C., Díaz–Herrero, Á., Inglés, C.J. y Pérez–López, J. Diseño e implementación de un portafolios electrónico. Congreso Internacional de Innovación Docente. Julio de 2011 en <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bits-tream/10317/2089/1/c26.pdf>
- Saltalamacchia, H. (comp.) (2009) *Del proyecto al análisis: aportes a la investigación cualitativa III. El objeto, el campo y su análisis*.

• Sarbach, A. Evaluar y Acreditar, en <http://carbonilla.net/2010/02/20/evaluar-y-acreditar/>, consultado en julio de 2012.

- 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](http://eprints.uanl.mx/2595/1/Las_competencias_profesionales_y_sociales.pdf), 2010, consultado el 27 de febrero de 2012.
- Stolkner, A. (1987) De interdisciplinas e indisciplinas en: [http://www.inclusionmental.com.ar/contenets/biblioteca/1330485061\\_stolkner.pdf](http://www.inclusionmental.com.ar/contenets/biblioteca/1330485061_stolkner.pdf).
- Terigi, F. (1999) *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana. Buenos Aires.
- Thierry, D.R. (2004) La Formación Profesional basada en Competencias. <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf>
- Villar Angulo, L.M. (coord.) (2004) *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid. Pearson. Prentice Hall.
- Wolansky, S. y C.Lozecco (2005). Acerca de las competencias. Un aporte al Proyecto Estratégico de Reforma Curricular de las Ingenierías. Universidad Nacional del Litoral, consultado en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf>

#### Registro Bibliográfico

Di Russo, L. (2020). *Hacia una propuesta de enseñanza interdisciplinaria en el ciclo básico de las carreras de grado en Ciencias Económicas*. *Revista Ciencias Económicas*, 17 (01), 119–133.