



Desafíos en la enseñanza del nivel inicial del Lenguaje Contable

Teaching the accounting language

Autores

Leila Di Russo; Santiago Miguel Hauque

E-mail

lhauque@yahoo.com.ar

Eje Temático

Contabilidad y Tributación

Palabras claves: Enseñanza- contabilidad- aprendizaje

RESUMEN:

Si entendiéramos a la contabilidad como un lenguaje (cfr. Pahlen Acuña y otros, 1998) que los profesores iniciales debemos enseñar desde cero, es decir a alumnos sin conocimientos contables previos, podríamos afirmar que nuestra tarea se asemeja a la de un docente de primer grado que enseña a leer y escribir o explica el lenguaje matemático por primera vez.

Seguramente estos admirados maestros iniciales se han formado en didáctica y conocen una o varias secuencias alternativas de enseñanza que les permitan lograr que un niño que nunca escribió una palabra o un número, pueda alcanzar ese objetivo con éxito. Los fonoaudiólogos que enseñan a hablar a niños que no han podido aprender el lenguaje de sus padres, también emplean secuencias de enseñanza para las que se han capacitado.

Entonces nos preguntamos, por qué los profesores universitarios con títulos profesionales somos menos conscientes de la importancia de estas secuencias para los primeros escalones de la disciplina contable. Quizás será porque pensemos que nuestros alumnos son capaces de aprender sin un hilo conductor, sin tener en cuenta sus conocimientos previos y sin importar el contexto sociocultural del cual provienen, solo por no ser ya niños.

Muchos profesores se excusarán en el hecho de que la secuencia está establecida en el programa y más aún en el plan de estudios. La pregunta que nos hacemos entonces es si esos programas fueron elaborados teniendo en cuenta una secuencia pensada para la comprensión paulatina de los conocimientos por parte de los ingresantes actuales.

Pareciera que en la enseñanza del lenguaje contable algunos aspectos didácticos no son muy tenidos en cuenta en los primeros años de la universidad. Quizás el problema tenga un origen histórico, pues el profesor de primer año de las materias contables de décadas pasadas estaba acostumbrado a recibir en sus aulas a los antiguos peritos mercantiles, que sabían claramente qué era el activo, el pasivo, qué era una cuenta o un asiento. Pero lamentablemente para los nostálgicos, el Perito Mercantil, título que una de los autores de este trabajo ostenta con orgullo, ha desaparecido hace décadas.

Actualmente nos encontramos con los alumnos reales, muy distintos de aquellos alumnos "ideales" de décadas pasadas (cfr. Pacifico A. y otros. 2011) que cuando ingresan a la Facultad de Ciencias Económicas, ni siquiera tienen claras cuáles son las incumbencias de la Economía,



de la Administración y de la Contabilidad y además creen que cuando les hablamos de un asiento nos estamos refiriendo a la silla en la que están sentados.

Si seguimos a Domínguez, et al 2007 en Pacífico y otros, 2010: 13, debemos pensar entonces, para el caso de la contabilidad ¿cuál/es sería/n la/s secuencia/s más apropiada/s que nos permitiría/n que un neófito en el tema pueda aprender las bases de la disciplina contable? Para su formulación nos preguntaremos ¿cuáles serían los objetivos a alcanzar? ¿cuáles las herramientas a emplear? y ¿con qué recursos se puede lograr?

Esta nueva realidad frente a la enseñanza del lenguaje contable en el primer año de las carreras nos obliga a replantear nuestra forma de planificar las clases en cuanto a plazos y objetivos a alcanzar, el vocabulario que utilizaremos, los ejemplos clarificadores a buscar, el material que seleccionaremos y hasta la forma en que evaluaremos.

Al procesar las encuestas realizadas a los alumnos de Contabilidad Básica en la Universidad Nacional del Litoral, se observan indicios de las serias dificultades en el aprendizaje que ostentan en su mayoría los alumnos del primer año del Bachiller en Ciencias Económicas. A raíz de estos hallazgos, es que decidimos proponer qué aspectos debería contemplar una secuencia de enseñanza que actúe como modelo a seguir para lograr la anhelada comprensión de los conceptos más elementales de la contabilidad y el desarrollo práctico del ciclo contable. Por supuesto que no podemos pensar en un único formato posible de secuencia que logre alcanzar estos objetivos, pero si proponemos que para lograrlos, la misma contemple los siguientes aspectos:

A) En cuanto al diseño curricular:

- 1) Tener una mirada sistémica de la enseñanza de la disciplina dentro de la carrera, es decir, considerar a la contabilidad como integrante de un plan de estudios compartido con otras asignaturas y su interacción con las mismas.
- 2) Definir los objetivos generales y los específicos a lograr al finalizar cada etapa del proceso de enseñanza y al terminar el cursado total de la asignatura inicial.
- 3) Proponer un esquema de razonamiento desde lo abstracto hacia lo concreto.
- 4) Justificar la secuencia en el desarrollo de las distintas etapas del ciclo contable y sus segmentos durante el ejercicio, proponiendo como meta a lograr que el alumno realice su primer balance contable sencillo al finalizar el cursado de la asignatura.
- 5) Enseñar el vocabulario técnico desconocido por el alumno ingresante.
- 6) Respetar un orden lógico en los temas evitando repeticiones y superposiciones.
- 7) Privilegiar algunos temas y descartar otros teniendo como objetivo principal lograr la comprensión por oposición al exceso de información.

B) En cuanto a las habilidades y/o capacidades que se desean lograr en los alumnos:

- 1) Capacidad para identificar y procesar información, por oposición a una simple acumulación de datos o aplicación sin crítica de las normas vigentes.
- 2) Capacidad para el trabajo en equipo.
- 3) Privilegiar la formación ética.
- 4) Desarrollar el espíritu crítico durante el aprendizaje.
- 5) Lograr la autonomía para el estudio y el trabajo.

C) En cuanto a los mecanismos de evaluación a emplear en la secuencia.

- 1) Evitar el divorcio del proceso de enseñanza del de evaluación.
- 2) Utilizar portafolios como formato de evaluación.
- 3) Proponer exámenes con planteos abiertos y múltiples formas de solución.

D) En cuanto al docente conductor del proceso de enseñanza de la secuencia:

- 1) Deberá ser un docente con un pleno manejo de la disciplina contable.



- 2) Deberá tener capacidades didácticas para la enseñanza inicial.
- 3) Deberá ser capaz de preguntarse a sí mismo los por qué, para qué y cómo hace las cosas y cómo las hacen otros.
- 4) Deberá ser alguien que sea capaz de buscar diferentes alternativas de solución a un problema, que respete la opinión de sus alumnos y acepte sus propuestas.
- 5) Deberá ser capaz de evaluar lo que funcionó y lo que no funcionó y estar abierto a los cambios, período a período.
- 6) Deberá actuar como un verdadero tutor y guía de sus alumnos y generarles confianza en sus progresos.

Con estos “ingredientes” combinados en una secuencia de enseñanza de la contabilidad somos optimistas que el resultado será el deseado, es decir la comprensión por parte de los alumnos “novatos” de los primeros escalones de la disciplina, y así formar “cimientos sólidos” sobre los que los docentes de las subsiguientes materias del área contable podrán trabajar para construir el conocimiento del futuro profesional.

1. INTRODUCCIÓN:

Si entendiéramos a la contabilidad como un lenguaje (cfr. Pahlen Acuña y otros 1998), que los profesores de primer año debemos enseñar desde cero, es decir a alumnos que no tienen conocimientos contables previos, estaríamos en condiciones de afirmar que nuestra tarea se asemejaría a la de un docente de primer grado que enseña a leer y escribir la lengua castellana o el lenguaje matemático.

Seguramente estos admirados docentes de nivel inicial se han formado en didáctica y por ello conocen una o varias secuencias alternativas de enseñanza que les permitan lograr que un niño que nunca escribió una palabra o un número, pueda alcanzar ese objetivo con éxito

Hemos observado cómo los kinesiólogos infantiles realizan actividades secuenciadas tendientes a que un niño con alguna dificultad motriz pueda aprender a caminar de manera independiente, a pesar de no haber podido lograrlo naturalmente como lo hacen los niños que carecen de este tipo de problemas.

También los fonoaudiólogos que enseñan a hablar a los niños que naturalmente no han podido aprender el lenguaje de sus padres, emplean secuencias de enseñanza para las que se han capacitado previamente.

Entonces nos preguntamos, por qué los profesores universitarios que tenemos títulos profesionales tenemos tan poco cuidado en el uso de secuencias de enseñanza en los primeros escalones de la enseñanza de la disciplina contable.

Quizás porque pensemos que, como nuestros alumnos son adultos, son capaces de aprender cualquier disciplina aunque se les explique de manera desordenada, sin un hilo conductor y sin tener en cuenta sus conocimientos previos de esta u otras disciplinas y el contexto sociocultural del cual provienen.

Muchos profesores se excusarán en el hecho de que la secuencia está establecida en el programa y más aún en el plan de estudios de una carrera.

La pregunta que nos hacemos entonces es si esos programas en su formulación fueron elaborados teniendo en cuenta una secuencia pensada para la comprensión paulatina de los conocimientos nuevos por parte de los alumnos que actualmente están ingresando a la facultad o se basaron en los alumnos ingresantes de décadas pasadas.

¿Se le podría pedir a un niño que está aprendiendo a hablar que pronuncie la palabra “Tenochtitlán”, por ejemplo, en lugar de comenzar por mamá y papá?



Pareciera que en la enseñanza del lenguaje contable estos aspectos no son muy tenidos en cuenta en los primeros años de una carrera Universitaria, como intentaremos mostrar más adelante. Quizás el problema tenga un origen histórico pues el profesor de primer año de las materias contables estaba acostumbrado a recibir en sus aulas a los antiguos peritos mercantiles, que sabían claramente qué era el activo, el pasivo, qué era una cuenta o un asiento. Entonces si el profesor se desordenaba en su secuencia de enseñanza, los “daños colaterales” para la comprensión de los ingresantes eran prácticamente nulos, pues el alumno manejaba el lenguaje, conocía la terminología y los procesos de los que el docente erróneamente se estaba anticipando.

Pero lamentablemente para los nostálgicos, el Perito Mercantil, título que una de los autores de este trabajo ostenta con orgullo, ha desaparecido y su desaparición no data del año pasado, sino que ya lleva más de una década de extinción, lo que nos hace pensar que muy probablemente no retorne jamás.

Actualmente nos encontramos con los alumnos reales, muy distintos de aquellos alumnos “ideales” de décadas pasadas (cfr. Pacifico A. y otros. 2011). Los ingresantes actuales a la Facultad de Ciencias Económicas y en virtud de un relevamiento que hemos realizado a las cohortes 2014 y 2015, en un 65% ni siquiera tienen claras cuáles son las incumbencias de la Economía, de la Administración y de la Contabilidad y además creen que cuando les hablamos de un asiento nos referimos a la silla en la que están sentados.

Si entendemos que una secuencia es una sucesión ordenada de cosas que guardan alguna relación entre sí (cfr. Diccionario de la Real Academia Española) y si seguimos a Domínguez, et al (2007 en Pacifico y otros, 2010: 13) que formula secuencias de enseñanza y los elementos a tener en cuenta en su elaboración, debemos pensar para el caso de la contabilidad ¿cuál/es sería/n la/s secuencia/s que nos permitiría/n lograr que un neófito en el tema pueda aprender las bases de la disciplina contable?

En su formulación nos preguntamos ¿cuáles serían los objetivos a alcanzar? ¿cuáles las herramientas a emplear? y ¿con la ayuda de qué recursos de los disponibles se podrían lograr?

Esta nueva realidad de la enseñanza del lenguaje contable nos obliga a replantear nuestra forma de planificar las clases en cuanto a plazos y objetivos a alcanzar, el vocabulario que utilizaremos, los ejemplos clarificadores que buscaremos, el material que seleccionaremos tanto teórico como práctico y hasta la forma en que evaluaremos, todo ello si queremos lograr que estos alumnos reales comprendan la disciplina.

2. ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA LA FORMULACIÓN DE UNA SECUENCIA DE ENSEÑANZA:

Luego de haber indagado acerca de la formación previa respecto de la disciplina contable de los alumnos, partiendo del supuesto del desconocimiento del vocabulario técnico y del funcionamiento del ciclo contable, se inicia el proceso de diseño de una secuencia de enseñanza que permita sortear los inconvenientes observados para tender a la anhelada formación para la comprensión y el análisis crítico. De este modo se intentará describir inicialmente y delinear las acciones académicas que nos aproximen a que quienes inician el ciclo de formación en contabilidad puedan, de manera independiente; proponer soluciones para casos concretos contextualizados en la actividad profesional en niveles introductorios, articulando el uso de las distintas herramientas en las que fueron formados.

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



2.1 OPERACIONALIZACIÓN DEL ENFOQUE SISTÉMICO

La secuencia que nos ocupa se encuentra centrada en el enfoque sistémico para el proceso de enseñanza a los estudiantes del Ciclo de Formación Básica Común¹. Rechaza por una parte al reduccionismo unidisciplinar, pero tampoco comulga con el holismo extremo que intuitivamente desprecia al individuo, colocándose en una postura antidisciplinar.

El espacio curricular en el que se plantea plasmar este trabajo se basa en que “el enfoque sistémico es aplicable en todas las disciplinas y retiene los aspectos positivos del atomismo (atención a los componentes individuales), así como los del holismo (atención a la totalidad)” (Bunge, 1999a: 370)

Se debe recordar que:

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

Sería muy difícil de imaginar la posibilidad de organizar una secuencia en la que no exista contacto con otras asignaturas del primer año de la carrera. Para razonar y registrar ciertas situaciones y problemas de contabilidad necesitamos que los alumnos acudan a conceptos del derecho, de la matemática, de la economía, de la administración y de la informática entre otras disciplinas. Esta es la razón por la cual en la elaboración de una adecuada secuencia de enseñanza de la disciplina contable se deberá consultar y trabajar conjuntamente con los otros docentes de otras áreas y conocer, si existieran, las secuencias de enseñanza empleadas en las otras asignaturas del primer año y también del nivel previo del cual provienen los alumnos, es decir del secundario.

2.2 DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS, CONTENIDOS A DESARROLLAR, EL LENGUAJE TÉCNICO Y EL ORDEN DE PRESENTACIÓN DE LOS TEMAS EN EL DISEÑO CURRICULAR

➤ **Se deben definir tanto los objetivos generales como los específicos a lograr luego de finalizar el cursado de la materia, o por etapas.**

Resulta de suma importancia que tanto el docente como el alumno conozcan desde el inicio del curso cuáles son los objetivos a alcanzar. De este modo el alumno puede ir analizando paso a paso sus posibilidades de alcanzarlos como así también sus dificultades a la vez que conocerá claramente qué es lo que se pretende de él. Para el caso concreto de la materia Contabilidad Básica del ciclo básico de la FCE-UNL, el objetivo general debería ser que el alumno pueda elaborar su “primer balance contable” de manera sencilla y sin aplicar ninguna norma vigente de exposición y/o de valuación. Si se entiende que a lo largo del cursado aprenderá las distintas etapas del proceso contable, que realizará innumerables registros en diferentes libros, pero que todos ellos son solo un medio para lograr elaborar ese informe final

¹ Ciclo común de materias de la FCE-UNL para las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía.



que se denomina balance, y que es uno de los productos más importantes de la profesión contable, habremos alcanzado el objetivo deseado. Por el contrario, si el alumno entiende que lo que aprende en esta materia es a hacer solo un conjunto de asientos a repetición, sin sentido y sin un hilo conductor, no habremos logrado que comprenda el porqué de la asignatura y el valor profesional y social del conocimiento logrado.

Y más aún, si posteriormente a la formulación de este informe, que tendrá un carácter “híper elemental” y con el menor grado de complicaciones posibles, se continua el desarrollo curricular con un espacio destinado al análisis crítico y la fundamentación de los resultados obtenidos, el objetivo de las competencias logradas resultará ser aún más provechoso y trascendente.

➤ **Se propondrá un esquema de razonamiento que partirá de lo abstracto hacia lo concreto.**

A muchos de los alumnos que ingresan al ciclo Universitario les cuesta demasiado desarrollar el pensamiento abstracto. Sostenemos que si se logra enseñar la disciplina contable partiendo del estudio de la igualdad contable estática y las sucesivas modificaciones que va experimentando la misma a través de las que denominamos variaciones patrimoniales, y recién en una etapa posterior incorporar el manejo de las cuentas y el desarrollo concreto de casos de registración, formaremos alumnos que serán capaces de resolver situaciones nuevas, no contempladas en ninguna norma previa que les solucione el interrogante, y si somos aún más ambiciosos, también serán capaces en un futuro de redactar normas por estar entrenados para razonar posibles soluciones para nuevas realidades del contexto cambiante, distintas de aquellas que estaban vigentes al momento de su capacitación. Solo de este modo estaremos satisfechos de formar profesionales acordes con las exigencias del siglo XXI y que puedan permanentemente adaptarse a los cambios en el sistema. Si por el contrario, partiéramos enseñando la registración concreta de cada hecho económico en particular, y la sola aplicación de las normas vigentes no lograríamos que el alumno razone abstractamente y frente a situaciones nuevas desconocerá será incapaz de solucionarlas.

Hoy la didáctica de la contabilidad financiera o patrimonial enfrenta un importante dilema “¿debemos abordar el proceso de enseñanza aprendizaje partiendo de los conceptos que rigen la contabilidad o empezando con las normas vigentes para la emisión de estados financieros? Hay un hecho innegable, la contabilidad existía antes que las normas perfeñadas con el objeto de facilitar su comprensión y brindar garantías a los destinatarios externos de los informes financieros. Sin el saber intuitivo de la contabilidad como disciplina viva, ni el conocimiento de sus fundamentos, el aprendizaje de normas se reducirá a la mera repetición de resoluciones técnicas y a la búsqueda de soluciones prácticas con ausencia total de juicio crítico.” (Zgaib, A 2008:32).

En nuestra opinión, no resulta conveniente la incorporación de la enseñanza de normas contables de ningún tipo en esta etapa inicial, pues atentaría contra ese deseo de lograr el pensamiento abstracto. Por el contrario, la enseñanza de la teoría contable pura y la discusión de las distintas corrientes de pensamiento conocidas a través de los tiempos enriquecerían este anhelado proceso de formación.

➤ **Se justificará la secuencia en el desarrollo de las etapas propias del ciclo contable de las organizaciones que transcurre durante el ejercicio económico.**

Hemos relevado diferentes tipos de diseños curriculares en los programas analizados de las materias contables iniciales en diferentes universidades públicas y privadas.



Por un lado, agrupamos a aquellos que organizan el dictado de la materia dividiendo los temas según los diferentes rubros que proponen las normas de exposición de los EE.CC. Por otro lado agrupamos a aquellos en los que la secuencia tiene que ver con el orden en que se organizan los registros para llegar al balance final de ejercicio (operaciones repetitivas del año, en primer lugar y operaciones típicas de cierre al finalizar el dictado).

Estamos a favor de la segunda forma de organización, pues entendemos que tenemos que entrenar a nuestros alumnos para seguir un proceso que sea similar al que realizará en la vida profesional. Además entendemos que la enseñanza por rubros es en cierto modo artificial, pues difícilmente una operación u hecho económico provoque variaciones patrimoniales en un solo rubro, sino que involucrarán a varios de ellos. Esta organización de la secuencia obligaría a analizar cada situación por lo menos dos veces durante el desarrollo del programa, lo que implicaría pérdidas de tiempo, que son necesarias para destinarlas a la reflexión y el análisis crítico.

➤ **Se debe enseñar el vocabulario técnico y respetar un orden lógico en el que se irán explicando los conceptos nuevos.**

Muchas veces sin darnos cuenta, durante la clase empleamos un conjunto de palabras que son parte de la jerga propia de nuestra profesión y como las tenemos tan incorporadas a nuestro lenguaje cotidiano suponemos que los alumnos las conocen.

En toda comunicación verbal o escrita es condición fundamental para que el mensaje que se emite pueda llegar y ser interpretado por el receptor, que ambos conozcan el lenguaje en el que el mismo se ha emitido. De lo contrario, el docente puede llegar a sentirse satisfecho pensando que ha transmitido sus conocimientos de la mejor manera, pero si el alumno no conoce el significado de las palabras y en el sentido en el que el docente las ha empleado, difícilmente se logre el objetivo del aprendizaje. No son muchos los alumnos que en una clase numerosa se atreven a preguntar el significado de una palabra nueva o de una frase pronunciada por el docente por el temor a ser burlados. Así nos hemos encontrado con alumnos que al mencionar el docente la palabra “imputar”, la confundían con “amputar” o casos en los desconocían completamente el significado de una “cuenta corriente”.

Es conveniente por lo tanto, “asegurarse de que el estudiante comprenda el vocabulario técnico, definir todos los términos que puedan resultar nuevos o que se usan en un sentido especial, cuidar de no dejar lagunas de imprevisión. Para un profano los términos “iluminación” y “brillantez” pueden casi resultar sinónimos pero representan conceptos enteramente distintos para un físico.” (Menin O. 2002. Pag 66)

Seguramente el docente inicial universitario de décadas pasadas, como señalamos anteriormente, no se debía enfrentar con estas situaciones pues sus alumnos ingresaban entrenados en el lenguaje contable, pero hay que entender que hoy esta situación ya no ocurre.

Quizás un intento de solución sería elaborar un glosario de términos específicos que a modo de diccionario, les vaya allanando el camino de la comprensión no solo de las clases sino también del material de estudio que se encuentra en su mayoría redactado asumiendo el conocimiento previo de la disciplina por parte de los alumnos. Algunos autores de textos ya han comprendido esta realidad y los han incorporado. (Cfr. Diccionario de contabilidad y auditoría Fowler Newton. E)

➤ **Se deberá respetar un orden lógico en el que se presentarán los temas en el diseño curricular, evitando repeticiones, y/o superposiciones.**



Muchas veces nos encontramos con docentes o peor aún, bibliografía que cuando están desarrollando un tema, utilizan ejemplos o señalan conceptos que se encuentran más adelante en el programa de la materia que se enseña. Por ejemplo cuando se desarrolla el tema de las cuentas, al buscar un ejemplo de cuenta regularizadora del activo se acude casi siempre a las Amortizaciones acumuladas. En este caso es necesario hacer empatía y darnos cuenta que un alumno que se inicia en el conocimiento de las cuentas desconoce aún qué son las amortizaciones, tema que se desarrollará en una etapa posterior. Es tal como señalamos páginas arriba, no es conveniente y obviamente no lograremos enseñar a pronunciar “Tenochtitlán” antes que “mamá”.

Un ejemplo de este cierto “desorden” en la secuencia de enseñanza lo encontramos en el libro “Elementos de Contabilidad General” que era el libro inicial en la carrera de contador utilizado entre las décadas de los '60 y los '80 en casi todas las universidades del país. En el capítulo 2, punto 2e) aparece el siguiente texto:

“Análogamente en los créditos de la empresa se distinguirán funcionalmente los provenientes de las ventas a plazo de los que signifiquen colocaciones transitorias o permanentes de fondos disponibles y participaciones en otras empresas. Los primeros constituyen créditos por ventas y los restantes, inversiones temporarias inmovilizadas. Se tienen pues diversos rubros del activo: por disponibilidades (dinero en caja y bancos y valores a la vista); bienes de cambio; bienes de uso; bienes inmateriales (llave de negocio pagada, marcas de fábrica, patentes industriales, etc); créditos, inversiones y cargos diferidos (gastos de organización y otros gastos pagados por adelantado que deban incidir en el ejercicio siguiente o en posteriores).” (Arévalo, 1956: 30).

Lo más curioso es que luego, en el punto 3 de la misma página citada comienza recién a explicar los conceptos de activo, pasivo y patrimonio neto. Evidentemente la enunciación de tantos conceptos previos al desarrollo del activo, hacen pensar que la secuencia elegida por Arévalo no estaba destinada a los novatos. Ante ese texto un novato en la disciplina contable solo tenía dos alternativas: una, estudiarlo de memoria para pasar a la siguiente unidad y lograr recién comprenderlo al volver sobre sus pasos y luego de haber estudiado toda la materia. Otra, abandonar el estudio de la asignatura por no comprender ni una sola palabra de ese texto en el comienzo del cursado.

Seguramente el profesor Arévalo sabía que sus lectores ya conocían el lenguaje contable y por lo tanto una digresión de este tipo no alteraría demasiado la comprensión de los temas. En la realidad que nos toca enfrentar actualmente, con alumnos que desconocen la disciplina al ingresar, sería muy difícil emplear este tipo de bibliografía o basarnos en la secuencia que propone.

➤ **Se deberán priorizar algunos temas y descartar otros con el propósito de lograr la comprensión, por oposición a la abundancia de contenidos.**

Muchas veces en la búsqueda de enseñar la realidad tal cual es, sobrecargamos a los alumnos con explicaciones innecesarias para la comprensión de los temas básicos y no tenemos en cuenta que quizás buscando un ejemplo más sencillo y contextualizado en la realidad que vive día a día el alumno lograremos la asimilación del conocimiento.

- ¿Es necesario explicar el concepto de provisión con el caso del impuesto a las ganancias o el sueldo anual complementario? Quienes nos escuchan aún no saben el mecanismo de la declaración jurada de Impuesto a las Ganancias o la norma que define cómo calcular el Sueldo Anual Complementario. Si en cambio utilizamos el gasto de algún servicio como la energía eléctrica o el gas que en algunas provincias es de



liquidación bimestral y que muchos de nuestros estudiantes tienen que pagar por alquilar sus departamentos, tendrá más que ver con sus realidades y facilitará la comprensión del tema.

- ¿Es necesario al mismo tiempo de analizar la registración inicial de una compra de títulos de deuda, obligar a que el alumno calcule exactamente con fórmulas de Matemática Financiera el llamado “cupón corrido”?
- ¿Es necesario explicar los registros iniciales de ventas y compras incluyendo el funcionamiento de las cuentas patrimoniales ligadas al Impuesto al Valor Agregado? Más allá de que casi todas estas operaciones están gravadas en Argentina, estamos exigiendo que nuestros alumnos aprendan al mismo tiempo a registrar sus primeras ventas y compras a la vez que a entender el mecanismo de funcionamiento del complejo Impuesto al Valor Agregado.
- ¿Es necesario enseñar inicialmente a registrar una venta de bienes de cambio, conjuntamente con el proceso de determinación y registración del Costo de Mercaderías Vendidas? Si los alumnos todavía no saben cómo funciona el sistema de inventario permanente, lo único que lograremos es que se aprendan de memoria que luego del asiento de ventas viene automáticamente el de costo y sin entender los fundamentos de su creación.

Intentamos de este modo reflexionar acerca de cómo mejorar nuestras prácticas docentes en la enseñanza inicial de la Contabilidad, que muchas veces se han repetido acríticamente por décadas. En términos de Ken Bain los mejores profesores universitarios, “saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, cómo llegar a la esencia del asunto con revelaciones motivadoras, y son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina, analizando su naturaleza y evaluando su calidad. Esa capacidad de pensar metacognitivamente es la responsable de mucho de lo que hemos visto en la mejor docencia universitaria.” (Bain, 2007: 27).

3. DEFINIR LAS HABILIDADES Y/O CAPACIDADES QUE SE PRETENDEN LOGRAR DESARROLLAR EN LOS ALUMNOS:

Resulta de suma importancia definir no solo los conocimientos que el alumno adquirirá durante el cursado sino también, siguiendo a la NIE N° 3 Habilidades profesionales y formación general (Cfr. IAESB, 2015), las habilidades y/o capacidades que se desean lograr luego del cursado de la primera asignatura del área contable:

- Se debe desarrollar la capacidad del estudiante para identificar y procesar información, por oposición a una simple acumulación de datos o aplicación sin crítica de normas contables vigentes. El profesional en Ciencias Económicas no puede, ni aun recordando la totalidad de la información disponible de la disciplina en la que se especialice, cumplir cabalmente su rol a través de un proceso de acumulación de datos y cifras de cada uno de los casos concretos analizados en su vida universitaria, por más que los mismos se encuentren clasificados como disciplinares².

Su formación estará cumplida recién cuando sea capaz de obtener información, a partir de los múltiples medios existentes actualmente y aún de los que puedan existir en el futuro. El graduado deberá poseer en el ejercicio de su actividad profesional un conjunto de

² La maravillosa memoria de Funes en el cuento borgeano, le impedía especialmente desarrollar cualquier tipo de pensamiento abstracto por lo que no le servía en modo alguno para hacer frente a las nuevas situaciones que podría necesitar resolver en el futuro.



capacidades que le permitan enfrentarse a situaciones novedosas e inimaginables siquiera para el profesor que lo formó, y para ello es necesario, entre otros elementos, que logre obtener y procesar los nuevos datos que le brinde la realidad, de manera de crear nueva información útil.

Las modificaciones en el Derecho Positivo, tanto sean por normas contables legales o profesionales, no pueden resultar óbice para que el graduado siga realizando su trabajo con la misma calidad del momento de la finalización de su carrera. Por todo ello se torna imprescindible lograr que el alumno pueda desarrollar la capacidad de razonar los distintos problemas contables con cierto nivel de abstracción, desde el inicio de su formación en la disciplina, es decir en términos de variaciones patrimoniales y el correcto manejo del criterio de lo devengado antes de la incorporación de las normas contables que estaban vigentes en el momento en el que cursó sus estudios. Deberíamos darle un nivel de abstracción tal que nos permitiera universalizar la enseñanza de la contabilidad inicial, es decir que se enseñen las bases del mismo modo en cualquier país del mundo, despegándose de las normas vigentes en cada lugar y dejando su estudio para los escalones finales de la formación.

➤ Se debe desarrollar la capacidad para el trabajo en equipo entre los estudiantes: Las tendencias individualistas de nuestra sociedad deben contrarrestarse mediante una formación profesional que fomente el real trabajo en equipo y de ningún modo en la simple división del trabajo dentro de un grupo sin interacción alguna entre sus miembros. El crecimiento actual y futuro de la ciencia y la tecnología no existe fuera de los avances que pueden lograr los equipos de trabajo, uni o pluridisciplinarios³. Esta forma de pensar la enseñanza estimulará en un futuro la conformación de equipos profesionales para la labor del graduado, pudiendo así prepararse en mejor forma para los desafíos que deberá enfrentar⁴.

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

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

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

⁴ Sobre las ventajas del aprendizaje cooperativo cfr. Villar Angulo, 2004: 231 y ssig.



Ahora bien, ese proceso formativo deberá caracterizarse por internalizar una ética que no acepte un mero relativismo cultural y moral, sino que en función de valores absolutos, forme profesionales que dinamicen a la futura sociedad desde su interior. Este proceso “exige a las partes a ser explícitos sobre los fines y los valores que defienden”⁵, recordando siempre que “(l)a formación de los estudiantes universitarios ha de centrarse prioritariamente en la asimilación y dominio de las metas formativas y en la *construcción de valores más representativos...*” (Villar Angulo, 2004: 198).

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

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

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

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

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

- Se promoverá la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina contable con espíritu crítico.

⁵ “...oblige parties to be explicit about the end and values for which they stand” (exige a las partes a ser explícitas sobre los fines y los valores que sostienen) (Barnett, 1990: 183 – la traducción es propia).



Resulta sumamente interesante lograr que los alumnos puedan ir autoevaluando los avances alcanzados en cada etapa en las que dividamos el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina contable. Para ello es fundamental que el estudiante conozca cuáles son los objetivos de cada clase y qué capacidad o habilidad se pretende que logre desarrollar luego de participar de la misma. Para lograr este propósito es primordial no extenderse demasiado en los desarrollos teóricos y utilizar la resolución de casos prácticos como mecanismos de evaluación de la comprensión de la teoría hasta allí desarrollada.

Si el alumno, luego de haber participado de una clase teórica no logra resolver los problemas de la vida práctica que se le planteen, entonces se estará dando cuenta de la falta de comprensión de los temas en ella tratados. Y cuando hablamos de solución no nos estamos refiriendo a una única posibilidad de solución, la que prefirió el docente, sino de múltiples posibilidades que surjan luego de un debate de ideas planteado entre docentes y alumnos partiendo de haber analizado e interpretado con espíritu crítico la teoría general.

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

Solo de esta forma estaremos desarrollando en nuestros alumnos la capacidad de abstracción, de resolver situaciones nuevas y por qué no de ser los futuros redactores de normas, por oposición a generar solo aplicadores acríticos y “robotizados” de las mismas.

➤ Se promoverá el desarrollo de la autonomía para el estudio y el trabajo.

Si intentamos que nuestros alumnos sean capaces de pensar y resolver situaciones nuevas tendremos, como docentes que plantearles esquemas abiertos no sólo en las posibles soluciones sino también en los siguientes aspectos:

- El planteo de los casos: se debería solicitar a los alumnos que supongan los datos que consideren “faltantes” en el enunciado de un problema. Además se debería requerir que sugieran la fuente y el modo de obtención, ya que en la realidad del trabajo profesional nadie recibe “enunciados completos” de los problemas. La forma de presentar los ejercicios contables con enunciados está tan alejada de la realidad que resulta ser para el alumno una verdadera “estafa educativa” pues les estamos creando un mundo que no existe.

Podría llegarse al punto de pensar que en la vida profesional hay enunciados escritos y solicitarlos a sus empleadores o clientes antes de acometerse a la tarea de procesar la información contable⁶.

⁶ En exámenes orales de la asignatura contabilidad básica pudimos constatar que algunos alumnos tenían esta visión equivocada, pues cuando se los interrogó acerca de la fuente de información del costo de lo vendido, su respuesta inmediata fue: “Lo obtengo del enunciado”, en lugar de contestar del inventario permanente de mercaderías. Y los alumnos no estaban equivocados, pues dicha información era suministrada por el enunciado suministrado por la guía práctica de cátedra.



- Resolución de situaciones problemáticas: Se debería otorgar una completa libertad respecto a las formas para la resolución de los trabajos. Es decir que lo importante debe estar en el resultado final, el balance y los saldos que arrojen las cuentas. No interesará si lo pudo obtener realizando 1,2 o 5 asientos. Lo que debería importar es que haya obtenido el resultado esperado por el docente u otro y más aún que sea capaz de argumentar y defender oralmente la forma en la que trabajó y las herramientas de la teoría que empleó para llegar a ese resultado.
- Sugerencias: Como una de las consignas finales, se debería solicitar a los alumnos que agreguen al menos cinco nuevas tareas a realizar, sobre la base de los datos brindados. Todas estas exposiciones podrían servir al docente para ver si el alumno ha comprendido los temas y está en condiciones de ir más allá de lo que aprendió. Esta es una tarea que por lo general encargamos a los alumnos que desarrollan tareas de pasantías o ayudantías de cátedra, pero sería de suma importancia extenderlo a todos los alumnos. Sin dudas entendemos que es mucho más importante formarlos para que sean capaces de discutir y argumentar distintos aspectos de la teoría aplicada que pedirles que nos reciten de memoria, como quien en la infancia aprendía una poesía para el acto escolar, la definición de contabilidad del autor favorito del profesor. Seguramente la poesía será olvidada dentro de un tiempo, y memorizar fácilmente no es una habilidad que el ejercicio profesional demande en la actualidad.

Como complemento de las actividades áulicas se podrían incorporar otras herramientas que enriquecerían sin dudas el trabajo docente y mejorarían la comprensión de los temas analizados, que están contextualizadas en las prácticas diarias de los alumnos.

- a) Apertura de un foro de discusión entre los alumnos participantes a través de Internet con la moderación del docente.
- b) Realización de una o más charlas con actores regionales que participan en los casos planteados, incluyendo la participación de graduados de las distintas carreras de grado de la Facultad.
- c) Proyección de películas o materiales periodísticos en los que la información contable juegue un papel clave y que sirvan de apoyo a la discusión de los problemas planteados en las consignas de los casos prácticos a resolver. A su finalización se planteará un debate entre todos los participantes en el espacio. Aquí se podrían discutir temas de actualidad como por ejemplo, el lavado de dinero y la función de la contabilidad en su detección.
- d) Realización de trabajos en grupos, fomentando la conformación de una conciencia de trabajo autónomo. Los participantes deberán plantear por sí en los encuentros con el docente las dudas y problemas que les surgen al momento de conformar el producto final de la propuesta de solución según las consignas planteadas.
- e) Encuentro para la puesta en común de las soluciones propuestas. En este encuentro se invitará a los alumnos para que asuman los roles de actores del caso y se expresen tal como si la situación estuviera aconteciendo en la realidad. De este modo se desarrollará la capacidad de argumentar y analizar críticamente la tarea realizada. Hasta se podrían realizar teatralizaciones que simulen una asamblea de accionistas, en la que un alumno deba explicar el balance de la sociedad y los compañeros hacer preguntas acerca de los resultados obtenidos y la situación patrimonial del ente.

“Los juegos de asunción de roles para la experimentación en situaciones de conflicto permiten a los estudiantes aceptar compromisos, adquirir conciencia del valor del encuentro con los otros, compartir responsabilidades y entender la complejidad de las situaciones en las que aceptamos los riesgos como parte del vivir diario. La creación de situaciones experimentales posibilitará a los docentes monitorear las conductas de sus



estudiantes y proponer nuevas consideraciones, alertar frente a conductas inapropiadas y reorientarlas.” (Litwin E. 2008 pag.102).

f) Evaluación del docente durante la preparación de los trabajos y durante la argumentación de la presentación final.

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

- Labor áulica presencial: Se deberían utilizar aulas tradicionales provistas de pizarrones. Sin embargo, el medio de comunicación central resultará de la interacción de las computadoras de docentes, invitados y alumnos. En efecto, se prevé contar en clase con al menos una computadora por cada uno de los grupos de estudiantes, además de las que utilicen docentes e invitados. A través de la red Wi-Fi disponible en todo el ámbito de la Facultad será posible la interacción permanente respecto del o los casos a analizar con la herramienta informática.

Resulta inconcebible en la actualidad la idea de enseñar el procesamiento contable de manera manual. El libro mayor ya no se realiza en ninguna organización manualmente y cobra mucha mayor importancia el uso del plan de cuentas codificado para la imputación de las operaciones. Seguir enseñando el procesamiento manual, es como si a un agricultor del siglo XXI le enseñaran a trabajar la tierra con arado tirado por bueyes. El uso de herramientas informáticas no obsta a que los alumnos aprendan el ciclo contable completo, de modo que debemos dejar nuestros temores de lado y avanzar en la enseñanza del proceso contable tal como se realiza hoy en el campo profesional. El tiempo que se pierde en que un alumno sume infinitas columnas de saldos, se aprovechará para que una vez impreso el listado, se puedan analizar con espíritu crítico las implicancias que ese saldo tiene y su semejanza con la realidad que se intenta reflejar.

Estamos acostumbrados a escuchar a los profesores decir que no les alcanza el tiempo para dar más temas y menos aún para agregar espacios de reflexión. Quizá la clave esté en las herramientas antiguas de procesamiento que se están empleando en las aulas. Es como si el árbol tapara al bosque. ¿Qué nos interesa más?: que el alumno nos demuestre que sabe sumar el debe y el haber de la cuenta mercaderías o que nos alcance el tiempo para que luego de procesar las operaciones pueda constatar ese saldo obtenido electrónicamente con las existencias reales, sepa cómo obtener las diferencias, cómo imputarlas y más aún, aprenda a fundamentar ante una asamblea qué ocurrió con esas diferencias detectadas y cuál es su sugerencia para mejorar las fallas en el ejercicio siguiente.

- Labor fuera del aula: Se debería mantener el contacto entre todos los participantes a través de las herramientas informáticas. Además de la plataforma disponible para todos los participantes en la universidad, se deberían multiplicar los medios de interacción a través de las redes sociales. Si los alumnos aprenden a consultar entre ellos las dificultades que van atravesando y el docente se torna solo en un moderador, tratando de no intervenir demasiado, permitiendo que entre ellos encuentren alternativas, se habrá logrado una situación cercana a la realidad del profesional que consulta a sus colegas al encontrarse en una situación difícil de resolver.

Se podría prever que los trabajos y comunicaciones de los participantes estén disponibles en una página web de acceso libre ad-hoc, por la que la interacción con otros interesados en allegar sus opiniones será más sencilla. El docente deberá dejarlos debatir y solo intervenir al final de las exposiciones o cuando nadie haya encontrado una solución al problema.



4. SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN:

En el campo de la evaluación y de la acreditación, o en otros términos de la evaluación formativa y de la evaluación sumativa (cfr. Gimeno Sacristán. 1993), resulta quizás el aspecto en el que más se necesita diferenciarse de las prácticas más habituales de la Universidades de nuestro país:

En general, se considera que los sistemas de evaluación que prevalecen en la realidad universitaria argentina muestran las siguientes características en la práctica (cfr. Celman S.1998):

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

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

En otras palabras, las asignaturas del “entramado obligatorio” de la carrera constituyen entre sí una “asociación” en las que se responsabilizan unas a otras de la adquisición por parte del alumno de un piso mínimo de contenidos que le permiten avanzar otra etapa en una determinada disciplina. Como ejemplo “Contabilidad Básica”⁷, como correlativa previa para los Contadores Públicos, carga con la responsabilidad primaria de asegurar el nivel de los participantes en asignaturas como “Organización de Sistemas Contables” y “Auditoría” que se dictan en cursos posteriores..

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

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

“Klenowski (2005) nos da muestra de la gran popularidad alcanzada por esta técnica en el campo de la educación con las siguientes palabras: “Hoy los portafolios están presentes en todas las etapas educativas y en el desarrollo profesional, tanto en el aprendizaje como en la promoción y la evaluación. Un trabajo de portafolios puede

⁷ En la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral.



usarse para el desarrollo y valoración del conocimiento de una asignatura, para la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, así como para la preparación profesional y vocacional.” (Ruiz y otros, 2011).

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

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

5. DEFINICIÓN DEL PERFIL DESEADO PARA LOS DOCENTES A CARGO DEL DICTADO DE LA ASIGNATURA:

La puesta en práctica de esta secuencia y su implementación requerirá una respuesta especial a la pregunta del ¿quiénes pueden ser los docentes apropiados para desarrollar esta propuesta?

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

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

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

El enfoque sistémico **exige** un docente reflexivo. Para definir qué acciones implican la reflexión en un docente se sigue a Roth, 1989⁸ que recuerda un conjunto de criterios para desarrollar una práctica docente reflexiva:

1. Cuestionarse qué, por qué y cómo hace uno las cosas; preguntarse qué, por qué y cómo las hacen otros.
2. Enfatizar la indagación como herramienta de aprendizaje.
3. No emitir juicios. Esperar hasta tener datos suficientes o autovalidación.
4. Buscar alternativas.
5. Mantener una mente abierta.
6. Comparar y contrastar.

⁸ En algunas versiones se agrega un criterio más “Tomar decisiones sobre la práctica profesional (conocimiento creado en uso)



7. Buscar el marco, base teórica y fundamentación de conductas, métodos, técnicas, programas.
8. Tener una visión desde varias perspectivas.
9. Identificar y probar asunciones (propias o de otros), buscar evidencias en conflicto.
10. Situarse en contextos variados, diversos.
11. Preguntar “¿Qué si...?”
12. Solicitar ideas y puntos de vista de otros.
13. Adaptarse y ajustarse a la inestabilidad y al cambio.
14. Funcionar dentro de la incertidumbre, complejidad y variedad.
15. Formular hipótesis.
16. Considerar las consecuencias.
17. Validar lo que es dado o creído.
18. Sintetizar y contrastar.
19. Buscar, identificar y resolver problemas, (“situación problemática” “resolución de problemas”).
20. Actuar después de sopesar alternativas, consecuencias o situaciones del contexto.
21. Analizar qué hace que funcione y en qué contexto funcionaría.
22. Evaluar lo que funcionó, lo que no lo hizo y por qué.
23. Usar modelos prescriptivos sólo cuando la situación lo requiera.

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

El profesor encargado de llevar adelante este espacio curricular deberá tener en consideración que analizará junto al alumno elementos que no solo implican el saber disciplinar, sino su actuación ante casos concretos en su futura vida profesional. Su ejemplo y su consejo serán recordados, para bien o para mal, por toda la vida del estudiante⁹.

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

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

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

⁹ Es sorprendente como muchas veces nuestros antiguos alumnos recuerdan frases o comentarios que hemos realizado décadas atrás como si fueran una guía indeleble para sus vidas. Muchas veces también ni siquiera nosotros recordamos haber pronunciado esas frases o quizás meses después de haberlas pronunciado hemos cambiado de opinión.



6. A MODO DE CONCLUSIÓN:

Luego de haber realizado diferentes indagaciones a alumnos de distintas cohortes de Contabilidad Básica de la FCE-UNL mediante la realización de encuestas antes y luego de la resolución de los exámenes parciales y en ellas haber detectado indicios sobre las dificultades en el aprendizaje de la disciplina contable que ostentan los estudiantes del primer año del Bachiller en Ciencias Económicas, decidimos proponer qué aspectos debería contemplar una secuencia de enseñanza que actúe como modelo a seguir para lograr la anhelada comprensión de los conceptos más elementales de la contabilidad y el desarrollo práctico del ciclo contable.

La secuencia deberá tener como destinatario al ingresante real a nuestra facultad que posee muy pocos y en algunos casos nulos conocimientos previos de la disciplina, muy distinto del ingresante de décadas pasadas que en su mayoría poseía el título de Perito Mercantil y por lo tanto acreditaba amplios conocimientos en la materia..

Por supuesto que no podemos pensar en un único formato de secuencia que logre alcanzar estos objetivos, pero si proponemos que para lograrlos, la misma contemple los siguientes aspectos:

A) En cuanto al diseño curricular:

- 1) Tener una mirada sistémica de la enseñanza de la disciplina, es decir, considerar a la contabilidad como integrante de un plan de estudios compartido con otras asignaturas y la interacción con las mismas.
- 2) Definir los objetivos generales y los específicos a lograr al finalizar cada etapa del proceso de enseñanza y al terminar el cursado total de la asignatura.
- 3) Proponer un esquema de razonamiento que parta de lo abstracto hacia lo concreto.
- 4) Justificar la secuencia en el desarrollo de las distintas etapas del ciclo contable y sus segmentos durante el ejercicio, proponiendo como meta a lograr que el alumno realice su primer balance contable.
- 5) Enseñar el vocabulario técnico desconocido por el alumno ingresante.
- 6) Respetar un orden lógico en la presentación de los temas evitando repeticiones y superposiciones.
- 7) Privilegiar algunos temas y descartar otros teniendo como objetivo principal lograr la comprensión por oposición al exceso de información.

B) En cuanto a las habilidades y/o capacidades que se desean lograr en los alumnos:

- 1) Capacidad para identificar y procesar información, por oposición a una simple acumulación de datos o aplicación sin crítica de las normas vigentes.
- 2) Capacidad para el trabajo en equipo.
- 3) Privilegiar la formación ética.
- 4) Desarrollar el espíritu crítico durante el aprendizaje.
- 5) Lograr la autonomía para el estudio y el trabajo.

C) En cuanto a los mecanismos de evaluación a emplear en la secuencia.

- 1) Evitar el divorcio del proceso de enseñanza del de evaluación.
- 2) Utilizar portafolios como formato de evaluación.
- 3) Exámenes con planteos abiertos y múltiples formas de solución alternativas.

D) En cuanto al docente conductor del proceso de enseñanza de la secuencia:

- 1) Deberá ser un docente con un pleno manejo de la disciplina contable.
- 2) Deberá tener capacidades didácticas para la enseñanza inicial.



- 3) Deberá ser capaz de preguntarse a sí mismo los por qué, para qué y cómo hace las cosas y cómo las hacen otros.
- 4) Deberá ser alguien que sea capaz de buscar diferentes alternativas de solución a un problema, que respete la opinión de sus alumnos y acepte sus propuestas.
- 5) Deberá ser capaz de evaluar lo que funcionó y lo que no funcionó y estar abierto a los cambios, período a período.
- 6) Actuar como un verdadero tutor y guía de sus alumnos y generarles confianza en sus progresos.

Con estos “ingredientes” combinados en una secuencia de enseñanza de la contabilidad somos optimistas que el resultado será el deseado, es decir la comprensión por parte de los alumnos “novatos” de los “cimientos sólidos” de la disciplina contable, sobre los que los docentes de las subsiguientes materias del área podrán construir el conocimiento del futuro profesional.

7. BIBLIOGRAFÍA:

- 1 Abate, Stella Maris y Verónica Orellano (2005). *Diseño del Currículum Universitario por Competencias*. Universidad Nacional de La Plata, en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf>
- 2 Alba, Alicia de (coordinadora) (1993). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio* Secretaría de Desarrollo Social y Universidades de Guadalajara y Autónoma de Méjico. Méjico.
- 3 Álvarez Méndez, .J. M. (2001). *Evaluar para comprender, examinar para excluir*. Edit. Morata. Madrid.
- 4 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.
- 5 Angulo Rasco, J.F. y Blanco, N. 8 (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Ed. Aljibe. Málaga.
- 6 Arguin, G. (1986). *La planeación estratégica de la universidad*. Universidad de Quebec.
- 7 Aristimuño, Adriana (2005). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* en <http://www.cedus.cl/?q=node/1025>.
- 8 Arnal, Del Rincon y La Torre (1992). *“Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología”*. Barcelona. Lapor.
- 9 Autores Varios (2004). *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe. Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- 10 Bain, Ken (2007). *“¿Qué hacen los mejores profesores universitarios?”* Ed. Univ. de Valencia.
- 11 Barnett, Ronald (1990). *The idea of higher education*. Open University Press.
- 12 Belair Louise, M (2000). *La evaluación en la acción*. Diada Editora. Sevilla.
- 13 Brown, S. y Glasner, A. (ed.) (2003). *“Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques”*. Madrid. Narcea.
- 14 Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires. Sudamericana.
- 15 Bueno Pereyra, Carlos (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.
- 16 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.
- 17 Camara y otras (2011). *“Enfoque por competencias en la enseñanza superior. Breves reflexiones sobre la evaluación”* en Revista de la Facultad de Ciencias Económicas Año 8, Volumen 2.
- 18 Camillioni, A. (1998). *Sistemas de calificación y regímenes de promoción en “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”*. Buenos Aires. Edit. Paidós.
- 19 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.
- 20 Celman, S. (2004). *Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación* en 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el aula universitaria. Universidad Nacional del Sur.
- 21 Chyrikins, H., Martínez, J. y Pahlen, R. (1993). *El Contador en America Latina* en Revista Quipukamayoc. 43 a 46.

- 22 Clark, Burton R. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Méjico. Nueva Imagen.
- 23 Consejo de Decanos de Ciencias Económicas (2012). *Documento de estándares mínimos para la acreditación de la carrera de Contador Público*.
- 24 Di Russo, Leila 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" en Trabajos Premiados FACPCE 2001. Buenos Aires.
- 25 Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- 26 Fernández Sierra, J. (1994). *Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación en A. Rasco y N. Blanco "Teoría y desarrollo del Currículum"*. Edit. Aljibe. Málaga.
- 27 Feyerabend, Paul (1995). *Adiós a la razón* Altaya. Barcelona.
- 28 Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Segunda Edición. Morata. Madrid.
- 29 Flores Konja, Julio Vicente (2004). *Plan de estudios para la formación del Contador Público en América Latina* en Revista Quipukamayoc: 23 a 32.
- 30 Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- 31 Goodson, Ivor (2003). *Estudio del currículum*. Amorrortu.
- 32 González Pérez, Miriam (2000). "Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria". Revista Pedagogía Universitaria. Vol.5 No. 2
- 33 Grundy, Shirley (1991). *Producto o praxis del Currículo*. Morata. Madrid.
- 34 Hardgraves, D. (1995). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos y cambian los profesores*. Morata. Madrid.
- 35 IAESB Handbook of International Educational Pronouncements (2015). October 2015.
- 36 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. Edit. Paidós.
- 37 Litwin, E. (comp.) (1995). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires. Paidós.
- 38 Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- 39 Martimianakis, T. (2010). *Should we, could we, we define interdisciplinary*. <http://www.ipsi.toronto.ca/IPST>.
- 40 Mc Ewan y Egan (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- 41 Menin, O (2002). *Pedagogía y Universidad*. Rosario. Ed. Homo Sapiens.
- 42 Monclús Salamero, Ana (2010). "Aplicación del portafolio del estudiante en contabilidad. Descripción de una experiencia docente" en Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas Nro. 1.
- 43 Odetti, Héctor y Pacífico, Andrea (comp.) (2010). *Química, Lengua y Matemática: secuencias de enseñanza para la articulación de niveles*. Ediciones Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- 44 Pacífico, A., Mejías, D. y Saccone, J. (2011). *Del ingresante ideal al real: perfil actual del ingresante a la UNL en Anales Simposio pensar la Universidad en su contexto*. Perspectivas educativas. Paraná. E. Ríos.
- 45 Pagura, Fernanda y Pacífico, Andrea (2011). *Modelo basado en competencias en la educación superior. Reflexiones e interrogantes* en Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, Año 9 Volumen 02.
- 46 Pahlen Acuña, R. y otros (1998). *Teoría contable*. Buenos Aires. Ed. Macchi.

- 47 Pérez Serrano, Gloria (1998). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y Análisis de datos* Madrid. Segunda Edición. Ediciones La Muralla.
- 48 Perkins, D (1995). *La Escuela Inteligente*. Barcelona. Gedisa.
- 49 Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- 50 Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Ed. Dolmen. Santiago de Chile.
- 51 Rockwell, Elsie (1981). "Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México" en revista *Dialogando*. -revista latinoamericana de investigaciones Cualitativas de la realidad escolar-. México.
- 52 Rosemberg, Raquel (2006). *Información Contable y Gestión*. Santillana. Buenos Aires.
- 53 Ruiz, Esteban, Díaz Herrero, Cecilia, Inglés, Ángela y otros (2011). "Diseño e implementación de un portafolios electrónico". Congreso Internacional de Innovación Docente. Julio de 2011 en <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2089/1/c26.pdf>
- 54 Saltalamacchia, H. (comp.) (2009). *Del proyecto al análisis: aportes a la investigación cualitativa III.- El objeto, el campo y su análisis*.
- 55 Sarbach, Alejandro (2012). "Evaluar y Acreditar" en <http://carbonilla.net/2010/02/20/evaluar-y-acreditar/>.
- 56 Shaw, Ian (2003). *La evaluación cualitativa*. Paidós. Barcelona.
- 57 Terigi, Flavia (1999). *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana. Buenos Aires.
- 58 Thierry, David René (2004). *La Formación Profesional basada en Competencias*. <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf>
- 59 Villar Angulo, Luis M. (coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria* Madrid. Pearson – Prentice Hall.
- 60 Wolansky, Silvia y Lozeco, Cristóbal (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>.
- 61 Zgaib, Alfredo (2008). *Didáctica de la Contabilidad. ¡Rompan todo!* En anales de las III Jornadas Internacionales de Contabilidad. Montevideo.