



Universidad de
San Andrés

Escuela de Administración y negocios

Contador Público y Licenciatura en Administración de empresas

Trabajo de graduación

FORMACIÓN CONTABLE Y TECNOLOGÍA

ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DEL CONTADOR PÚBLICO

Y SU INTERACCIÓN CON LA TECNOLOGÍA EMPRESARIA

Alumno

Luis Pedro Fernández

Legajo

22.080

Mentor

Rebeca Anijovich

Victoria, Julio 2015

RESUMEN EJECUTIVO / ABSTRACT

Este trabajo problematiza la relación entre la formación contable (teoría) y la tecnología empresarial (práctica), preguntándose cómo se forma a los Contadores Públicos en cinco cursos de Contabilidad avanzada de Universidades argentinas metropolitanas. Se observan los casos de las materias “Estados Contables” y “Auditoría” en la UBA, UNLZ, UCA, UCEMA y UDESA. Para ello, se realiza una investigación cualitativa a través de entrevistas en profundidad a los docentes del curso, observación *in situ* de las clases y análisis documental del currículo. Los resultados muestran, fundamentalmente, que los cursos tienen un perfil teórico-práctico, con importante sostén en la experiencia profesional del docente, utilizando métodos pedagógicos fuertemente apoyados en la exposición oral y la presentación de diapositivas, con un encuadre curricular en el que pujan los principios contables y las normas contables. Las perspectivas respecto de la integración de la tecnología empresarial a la formación contable muestran posturas optimistas y pesimistas, en las que se reconoce discursivamente la importancia de la integración pero se aceptan las fuertes dificultades para su implementación.

Palabras clave: Formación contable – Enseñanza – Aprendizaje – Didáctica – Contabilidad – Tecnología – Sistemas de información – Currículum

This paper discusses the relationship between accounting education (theory) and business technology (practice), wondering how public accountants are being trained in five advanced accounting courses in argentinian universities. Cases observed are the subjects “Financial statements” and “Assurance” in the UBA, UNLZ, UCA, UCEMA and UDESA. Therefore, qualitative research is done through in-depth interviews with the teachers, observation of the classes, and curriculum analysis. The results show essentially that the courses have a theoretical and practical profile, with significant funding in the professional experience of the teacher, using teaching methods strongly supported in oral presentations and slide shows, with a curriculum frame in which accounting principles and accounting standards collide. The prospects for integration of business technology in accounting education display optimistic and pessimistic positions, in which is discursively acknowledged the importance of integration but strong implementation difficulties are accepted.

Key words: Accounting education – Learning – Didactic – Accounting – Technology - Information systems - Curriculum

Enseñar no es transferir conocimiento,
Sino crear las posibilidades para su producción o construcción

Quien enseña, aprende al enseñar
Y quien enseña, aprende a aprender

PAULO FREIRE



Universidad de
SanAndrés

En dedicación y agradecimiento a mis queridos maestros y profesores

Por regalarme *aspectos* del docente que algún día aspiro ser

a MARÍA SUSANA MATITTI, por el *orden*

a MARIELA JACOB, por la *responsabilidad*

a MARÍA SOLEDAD BILBAO, por el *rigor*

a GLORIA MADERO, por la *ambición*

a MATÍAS EZEQUIEL MELLA, por la *entrega*

a MARÍA CRISTINA WIRTH, por la *vocación*

a MATÍAS ARIEL WERSOCKY, por la *alegría*

a PABLO M. MORENO, por el *profesionalismo*

a MARÍA DE LOS MILAGROS MONTELL, por la *dulzura*

a FERNANDO J. CÓCCARO y REBECA ANIJOVICH, por la *generosidad*

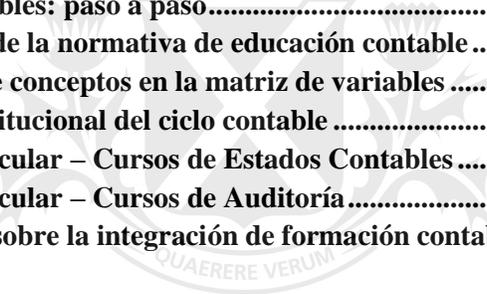


ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen ejecutivo / Abstract.....	ii
Agradecimientos.....	iv
Índice de contenidos.....	v
Índice de figuras.....	viii
Índice de tablas.....	ix
CAPÍTULO 1 ~ INTRODUCCIÓN	1
1.1. Caracterización del tema.....	2
1.1.1. Problemática.....	2
1.1.2. Preguntas de investigación y objetivos.....	4
A) <i>Pregunta general</i>	4
B) <i>Preguntas específicas</i>	4
C) <i>Objetivo general</i>	4
D) <i>Objetivos específicos</i>	4
1.1.3. Alcance.....	5
1.1.4. Justificación del estudio.....	5
1.2. Estrategia metodológica.....	6
1.2.1. Procedimiento de investigación.....	6
1.2.2. Metodología de investigación.....	6
A) <i>Tipo de investigación</i>	6
B) <i>Selección de la muestra</i>	7
C) <i>Variables conceptuales de análisis</i>	7
D) <i>Fuentes de la investigación</i>	8
1.3. Guía de lectura.....	9
CAPÍTULO 2 ~ ESTADO DEL ARTE	10
2.1. EDUCACIÓN: Enseñanza, aprendizaje y didáctica.....	12
2.1.1. Enseñanza.....	14
A) <i>Enseñanza: definición</i>	14
B) <i>Enseñanza: proceso metódico, dirigido y abierto</i>	15
C) <i>Enseñanza: componentes y relaciones</i>	16
D) <i>Enseñanza: proceso flexible</i>	18
2.1.2. Aprendizaje.....	19
A) <i>Aprendizaje: definición</i>	19
B) <i>Aprendizaje: aspecto positivo y aspecto normativo</i>	19
C) <i>Aprendizaje significativo</i>	20
2.1.3. Didáctica.....	22
A) <i>Didáctica: definición</i>	22
B) <i>Didáctica: fuentes generales y específicas</i>	23
C) <i>Didáctica y currículo</i>	24
D) <i>Didáctica y métodos de enseñanza: la clase expositiva</i>	24

2.2. CONTABILIDAD: Teoría y práctica contable	27
2.2.1. Contabilidad en los libros: la teoría contable	29
A) <i>Epistemología de la Contabilidad</i>	29
B) <i>Realidad contable</i>	30
C) <i>Sistemas contables</i>	31
D) <i>Informes contables</i>	33
E) <i>Entorno contable</i>	36
2.2.2. Contabilidad en las aulas: prácticas y contextos actuales.....	37
A) <i>Formación contable: identificación de problemas</i>	38
B) <i>Formación contable: propuestas pedagógicas</i>	43
2.3. TECNOLOGÍA: La realidad empresarial en la actualidad.....	49
2.3.1. Realidad empresarial y formación contable	49
A) <i>Realidad empresarial y formación contable: identificación de problemas</i>	50
B) <i>Realidad empresarial y formación contable: propuestas pedagógicas</i>	53
2.4. Matriz para un análisis comparativo de los cursos universitarios	57
CAPÍTULO 3 ~ RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	59
3.1. Aspectos generales de un curso contable	61
3.1.1. Aspectos generales del curso: objetivos de aprendizaje	61
3.1.2. Aspectos generales del curso: caracterización.....	63
A) <i>Tamaño promedio del curso</i>	64
B) <i>Estructura de las clases y carga horaria</i>	65
C) <i>Metodología declarada de clases</i>	65
D) <i>Metodología de evaluación</i>	66
3.1.3. Aspectos generales: inserción institucional del curso	67
3.2. El docente contable	70
3.2.1. Docente contable: caracterización	70
3.2.2. Docente contable: fuentes de didáctica	72
3.2.3. Docente contable: fortalezas y debilidades	73
3.3. El alumno contable.....	74
3.3.1. Alumno contable: caracterización	74
3.3.2. Alumno contable: fortalezas y debilidades.....	76
3.4. El contenido contable.....	79
3.4.1. Contenido contable: análisis curricular	79
A) <i>Análisis curricular: cursos de Estados Contables</i>	79
B) <i>Análisis curricular: cursos de Auditoría</i>	81
3.4.2. Contenido contable: fortalezas y debilidades	83
3.5. El ambiente y el método contable	85
3.5.1. Método de enseñanza contable: caracterización.....	85
A) <i>Programación y métodos de enseñanza</i>	86
B) <i>Ejecución y métodos de enseñanza</i>	86
C) <i>Evaluación y métodos de enseñanza</i>	88
3.5.2. Método de enseñanza contable: fortalezas y debilidades	89
3.6. El vínculo de la formación contable con la realidad empresarial	91

CAPÍTULO 4 ~ CONCLUSIONES	95
4.1. Conclusiones particulares.....	96
4.2. Conclusiones generales	98
4.3. Futuras líneas de investigación posibles.....	100
BIBLIOGRAFÍA	101
ANEXOS	108
Anexo 1: Muestra seleccionada.....	109
Anexo 2: Referencia sobre los cursos	110
Anexo 3: Referencia sobre los entrevistados.....	111
Anexo 4: Cuestionario guía	112
Anexo 5: El método participativo en la formación contable	113
Anexo 6: El maestro – Reseña bibliográfica	114
Anexo 7: El alumno – Reseña bibliográfica.....	115
Anexo 8: Sistemas contables: paso a paso.....	116
Anexo 9: Estado actual de la normativa de educación contable	122
Anexo 10: Asignación de conceptos en la matriz de variables	123
Anexo 11: Inserción institucional del ciclo contable	124
Anexo 12: Análisis curricular – Cursos de Estados Contables	125
Anexo 13: Análisis curricular – Cursos de Auditoría.....	126
Anexo 14: Perspectivas sobre la integración de formación contable y tecnología	127



 Universidad de
San Andrés

ÍNDICE DE FIGURAS

❖ <u>Figura 1</u> : Binomio Formación contable-Realidad empresarial	2
❖ <u>Figura 2</u> : Trinomio Educación-Contabilidad-Tecnología	11
❖ <u>Figura 3</u> : Educación: Hoja de ruta.....	13
❖ <u>Figura 4</u> : Enseñanza: proceso metódico, dirigido y abierto.	16
❖ <u>Figura 5</u> : Enseñanza: componentes y relaciones del proceso.....	17
❖ <u>Figura 6</u> : Enseñanza: proceso flexible.....	18
❖ <u>Figura 7</u> : Aprendizaje	21
❖ <u>Figura 8</u> : Investigaciones recientes: Triángulo de Kanasen & Meri	23
❖ <u>Figura 9</u> : Didáctica	23
❖ <u>Figura 10</u> : Contabilidad: Hoja de ruta.....	28
❖ <u>Figura 11</u> : Realidad contable y sistemas contables	32
❖ <u>Figura 12</u> : Procesamiento contable	33
❖ <u>Figura 13</u> : Informes contables.....	34
❖ <u>Figura 14</u> : Entorno contable	36
❖ <u>Figura 15</u> : Investigaciones recientes: contenidos curriculares según Dameri et.al.	55
❖ <u>Figura 16</u> : Formación contable y tecnología: posturas optimistas y pesimistas	92
❖ <u>Figura 17</u> : Logo IFAC y IAESB	120
❖ <u>Figura 18</u> : Ciclo contable e Inserción Institucional.....	124

ÍNDICE DE TABLAS

▪ <u>Tabla 1</u> : Enseñanza: proceso metódico, dirigido y abierto.....	15
▪ <u>Tabla 2</u> : Enseñanza: componentes y relaciones.....	16
▪ <u>Tabla 3</u> : Enseñanza: proceso flexible	18
▪ <u>Tabla 4</u> : Investigaciones en materia de formación contable.....	37
▪ <u>Tabla 5</u> : Formación contable – Problemas identificados.....	42
▪ <u>Tabla 6</u> : Formación contable – Propuestas pedagógicas	48
▪ <u>Tabla 7</u> : Matriz de variables	58
▪ <u>Tabla 8</u> : Aspectos generales del curso – Características de un curso contable	63
▪ <u>Tabla 9</u> : Aspectos generales del curso – Inserción institucional	67
▪ <u>Tabla 10</u> : Características generales del docente – Años de experiencia.....	70
▪ <u>Tabla 11</u> : Características generales del alumno - Fortalezas y debilidades.....	76
▪ <u>Tabla 12</u> : Análisis curricular de los contenidos en materias de Estados Contables	80
▪ <u>Tabla 13</u> : Ambiente y método contable: caracterización.....	85
▪ <u>Tabla 14</u> : Desarrollo de la investigación: Pregunta final.....	94
▪ <u>Tabla 15</u> : Muestra seleccionada.....	109
▪ <u>Tabla 16</u> : Investigaciones recientes - Instrucción versus Guía.....	113
▪ <u>Tabla 17</u> : Contenido contable: Análisis curricular de los cursos de Estados Contables	125
▪ <u>Tabla 18</u> : Contenido contable: Análisis curricular de los cursos de Auditoría	126

The logo of the University of San Andrés is a watermark in the background. It features a shield with a large 'X' inside, flanked by two thistles. Below the shield is a banner with the Latin motto 'QUAERERE VERUM'.

CAPÍTULO 1 ~ INTRODUCCIÓN

Universidad de
San Andrés

1.1. CARACTERIZACIÓN DEL TEMA

1.1.1. PROBLEMÁTICA

El presente trabajo de graduación tiene como problemática de fondo la correlación entre teoría y práctica. El cuestionamiento se refiere a la existencia (o no) de un vínculo entre (1) el mundo universitario en el que se forman los hombres y mujeres de negocios y (2) la realidad de las empresas. Más puntualmente, este trabajo se enfoca en la relación entre una disciplina técnica en particular: la Contabilidad; y en un aspecto de la realidad empresarial en concreto: la utilización de sistemas de información modernos para gestionar la información contable. Así, el gran objeto de análisis de la investigación tiene dos elementos ilustrados en la Figura 1.

Con esta motivación, este trabajo se interesa por investigar el primero de estos dos elementos: el estado actual de la formación de los Contadores Públicos Nacionales en la República Argentina. Una descripción objetiva de los modos de enseñar y aprender Contabilidad espera ser, de este modo, un primer paso en la iluminación del diálogo que estos mantienen con la realidad de las empresas.



Figura 1: Binomio Formación contable-Realidad empresarial

Fuente: Elaboración propia

Avanzando sobre la caracterización de este diálogo, la Contabilidad como disciplina es una de las áreas del conocimiento más sensibles a los cambios en la realidad laboral. En este orden de ideas es que WIRTH conceptualiza a la Contabilidad como una tecnología social, precisando su dominio fáctico al señalar que “*estudia la realidad con el fin de resolver problemas concretos más que por el aumento del conocimiento en sí mismo*” (Wirth, 2003, p. 2). De este mismo modo, un reconocido académico inglés se preocupa por entender el sistema de calificación en la carrera de Contador, calificándolo como dual: un primer aprendizaje en la Universidad separado de otro estadio de aprendizaje *on the job*. Él dice:

The university component is based on propositional knowledge and discipline-based methods of enquiry, both within a strictly academic frame of reference, which largely overlooks the problems of developing and using such knowledge in professional arena (Wilson, 2011, p. 1)

Mientras tanto, ALBRECHT Y SACK se interesan por investigar las características salientes de la realidad laboral para la cual se prepara a los graduados de Contador, afirmando que la disponibilidad tecnológica es una de las más importantes: “*In the new economy, anyone with the right software can become an «accountant»*” (Albrecht & Sack, 2000, p. 1).

Poniendo en diálogo los tres autores, vemos que la formación universitaria en Contabilidad es permeable a la realidad pero que a la vez que está divorciada de la formación laboral, en la cual un aspecto importante es comprender los sistemas informáticos. Es este marco, es que adquiere relevancia la problematización del binomio definido.

Respecto del estado del arte de este problema, la literatura es abundante en referencia a las características de la sociedad de la información, de la innovación educativa, y de la didáctica de la Contabilidad. Parte de estos escritos serán mencionados en el estado del arte de este trabajo (Capítulo 2 ~ *Estado del arte*, p.10). Sin embargo, son menos numerosos aquellos escritos que ponen en discusión la relación entre los distintos elementos. En particular, no se han encontrado antecedentes significativos de investigación en el contexto de Universidades argentinas, razón por la cual es relevante indagar estos asuntos.

1.1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

A) Pregunta general

¿Cómo es actualmente la formación de los contadores públicos argentinos desde el punto de vista educativo en cinco cursos de Universidades argentinas metropolitanas?

B) Preguntas específicas

- ¿Qué aspectos de forma caracterizan a la formación contable en cinco cursos de Universidades argentinas metropolitanas? (rol del docente, rol del alumno, métodos de enseñanza)
- ¿Qué aspectos de fondo caracterizan a la formación contable en cinco cursos de Universidades argentinas metropolitanas? (contenidos curriculares, impacto del contexto)
- ¿Cómo piensan cinco profesores de Universidades argentinas metropolitanas la relación entre lo que enseñan y la realidad laboral?

C) Objetivo general

Indagar acerca de la formación de los contadores públicos argentinos en cinco Universidades desde el punto de vista de la educación.

D) Objetivos específicos

- Relevar *cómo* se enseña en la formación de los contadores públicos argentinos en una muestra de cinco cursos de Universidades argentinas metropolitanas (rol del docente, del alumno, métodos de enseñanza)
- Relevar *qué* se enseña en la formación de los contadores públicos argentinos en una muestra de cinco cursos de Universidades argentinas metropolitanas (contenidos curriculares, impacto del contexto).
- Identificar *cómo* piensan los profesores de cinco Universidades argentinas metropolitanas la relación entre lo que enseñan y la realidad laboral en la que se trabaja actualmente.

1.1.3. ALCANCE

El objeto de estudio de este trabajo de graduación, la *formación contable*, se ve circunscripto por diversos límites. En primer lugar, respecto de espacio y tiempo, el trabajo se limita al territorio argentino y al momento actual. En segundo lugar, al hablar de “*formación*” el estudio se restringe a instituciones educativas de nivel universitario, dejando de lado aquellas de nivel primario, secundario y de post-grado. En particular, el estudio examina cinco cursos de Universidades puntuales (ver sección 1.2.2.B. *Selección de la muestra*; p. 7). En tercer lugar, al hablar de “*contable*” la investigación pone foco en los cursos de Contabilidad de nivel avanzado de las citadas Universidades, particularmente “Estados Contables” y “Auditoría”.

Considerando todas estas restricciones, la investigación se limita a hablar sobre la muestra seleccionada, no pretendiendo extrapolar las conclusiones al universo de instituciones con cursos relacionados a la disciplina contable.

1.1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Este trabajo de graduación se presenta como una investigación con relevancia académica, empresarial y social. En lo académico, esta investigación puede tener un valor práctico para las Universidades de la Argentina, las cuáles pueden obtener un *benchmarking* con el cuál comparar sus prácticas, y así cuestionar las características de sus propios cursos.

En lo empresarial, este trabajo motiva el cuestionamiento del nivel de permeabilidad de los cursos universitarios a la realidad de las empresas. Con ello, se apunta a entender más las necesidades que las empresas exigen de sus recursos humanos.

En lo social, este estudio puede servir para comprender más el rol que los contadores juegan en la comunidad en que vivimos. Considerando a la Contabilidad como un lenguaje vivo, a partir del cuál se toman decisiones en todas las áreas, el trabajo del contador adquiere relevancia. Esto se alinea con la definición de Contabilidad provista por un referente: “*el sistema contable de una organización integra su sistema de información y comunicación*” (Fowler Newton, 2011, p. 7).

1.2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

1.2.1. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

La investigación realizada se refiere a una exploración cualitativa de las características de los cursos de Contabilidad avanzada de las citadas Universidades. Para esto, se han seguido los siguientes pasos:

- Establecimiento del contacto con docentes y directivos de los cursos seleccionados, tarea facilitada por profesores y allegados del autor de este trabajo.
- Análisis documental del currículo del curso, plan de estudio y otros materiales.
- Coordinación y desarrollo de la entrevista.
- Participación como observador oyente de una clase del curso.
- Documentación de los hallazgos encontrados, y elaboración del informe escrito.

1.2.2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

A) Tipo de investigación

La investigación llevada adelante es de tipo *descriptiva-exploratoria*, ya que apunta a referir los aspectos salientes de la formación contable, sin llegar a cuantificar y puntualizar acabadamente tales observaciones. Se estima que este es el tipo de investigación más adecuada en este caso, debido a que no se cuenta con antecedentes de investigación de envergadura.

Por esto mismo, la investigación es fundamentalmente de carácter *cualitativa*. Esto se trata de “*obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias formas de expresión de cada uno de ellos*” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baprista Lucio, 2006, p. 23). De este modo, se prioriza un análisis en profundidad de los casos a desarrollar, considerando las particularidades de cada uno.

B) Selección de la muestra

Dentro del mundo universitario argentino, se escogieron puntualmente distintos casos de cursos dentro de determinadas instituciones. La selección de los casos se ha realizado en función de los siguientes criterios:

- Disponibilidad de un contacto confiable y factibilidad de ser entrevistado.
- Existencia de la carrera de Contador Público acreditada por el CoNEAU.
- Gestión privada vs. pública. Se tomaron casos de ambos tipos de gestión.
- Número de estudiantes de la institución. Se priorizaron los casos con mayor número.

Siguiendo estos lineamientos, las Universidades seleccionadas son: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Católica Argentina, Universidad de San Andrés y Universidad del CEMA. Los cursos tomados son el de Estados Contables o bien el de Auditoría. Se presentan en Anexos mayores detalles sobre esta muestra. A saber:

- Anexo 1: Muestra seleccionada (p. 109)
- Anexo 2: Referencia sobre los cursos (p. 110)
- Anexo 3: Referencia sobre los entrevistados (p. 111)

C) Variables conceptuales de análisis

De los casos seleccionados, se han analizado las siguientes variables:

- A. Aspectos generales del curso: objetivos, características del curso e inserción institucional del curso en la carrera de Contador Público.
- B. Docente contable: características generales, identificación de fuentes de didáctica.
- C. Alumno contable: atributos más destacados, fortalezas y debilidades.
- D. Contenido contable: el currículum en Contabilidad, y el impacto del contexto.
- E. Ambiente y método de enseñanza contable.
- F. Vínculo del curso con la realidad laboral.

La forma de hacer operativas estas variables, son los reportes y relevamientos cualitativos realizados por el investigador a este respecto.

D) Fuentes de la investigación

Siguiendo lo antes dicho, en cuanto a las técnicas de recolección de datos, se utilizaron:

- Fuentes primarias:
 - ▶ *Análisis documental*, de los currículos de los cursos seleccionados, de los planes de carrera de Contador de las distintas Universidades y de la información pública provista por las Universidades u otros medios. Se utilizó asimismo material de uso en la cátedra facilitado por los profesores y directivos.
 - ▶ *Entrevistas en profundidad*, tendientes a la obtención de respuestas verbales que muestren las percepciones, opiniones y experiencias de los sujetos entrevistados. Las entrevistas son de carácter *abierta-estandarizada* (Martínez Rodríguez, 2011) según la cuál se realizan las mismas preguntas a todos los entrevistados, pero permitiendo añadir también otras preguntas. El Anexo 4: Cuestionario guía (p. 112) muestra el cuestionario utilizado para la recolección de los datos.
 - ▶ *Observación in situ*. Según identifican ERLANDSON ET AL. (1993) “*las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una "fotografía escrita" de la situación en estudio*” (Erlandson, Harris, Skipper, & Allen, 1993). Esto permite una comprensión de la realidad más allá de las palabras de los referentes en el tema. Se ha observado in situ una clase de cada curso, con excepción de la Universidad Católica Argentina, por no disponer de un curso abierto durante la realización de este trabajo.
- Fuentes secundarias:
 - ▶ Tanto la revisión conceptual como el desarrollo de la investigación se apoyan en las referencias bibliográficas y en los antecedentes de investigación oportunamente citados. Esto incluye trabajos académicos publicados en artículos de revistas especializadas, libros especializados, ponencias en congresos en temas de formación contable, entre otros.

1.3. GUÍA DE LECTURA

El Capítulo 1: “Introducción” – ya recorrido – ha introducido los aspectos referidos a los fines y medios de este trabajo, enunciando sus objetivos, delimitando su alcance, justificando su motivación, y detallando la estrategia metodológica.

El Capítulo 2: “Estado del arte” realiza una revisión de los conceptos provenientes de las tres disciplinas fundamentales que atañen a la problemática del trabajo: Educación, Contabilidad y Tecnología. Al mismo tiempo, se da inicio a la investigación realizando la búsqueda y exposición de los *papers* más recientes que atañen a las distintas temáticas tratadas. Para ello, el capítulo se divide en tres secciones:

<u>2.1.</u> Educación: <i>Enseñanza, aprendizaje y didáctica.</i>	<u>2.2.</u> Contabilidad: <i>Teoría y práctica contable</i>	<u>2.3.</u> Tecnología: <i>La realidad empresarial en la actualidad.</i>
--	--	---

El producto final de este capítulo es la confección y conceptualización de una matriz de variables, expuesta en una cuarta sección, que contiene las principales dimensiones a través de las cuáles se evaluarán los cursos investigados.

El Capítulo 3: “Resultados de la investigación” explora y describe los cursos investigados, mostrando los hallazgos de la investigación y comparándolos de acuerdo a la matriz confeccionada en el capítulo anterior. De este modo, la unidad se estructura en seis secciones:

<u>3.1.</u> Aspectos generales de un curso contable	<u>3.2.</u> Docente contable	<u>3.3.</u> Alumno contable	<u>3.4.</u> Contenido contable	<u>3.5.</u> Método de enseñanza contable	<u>3.6.</u> Vínculo con la realidad empresarial
--	---------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	---	--

De esta manera, se exponen en forma sistemática los resultados recolectados a través de las técnicas metodológicas utilizadas.

El Capítulo 4: “Conclusiones” establece una síntesis de lo antedicho, relaciona los distintos capítulos, expone reflexiones personales, verifica el cumplimiento de los objetivos inicialmente planteados y ofrece futuras líneas de investigación posibles.

CAPÍTULO 2 ~ ESTADO DEL ARTE



Universidad de
San Andrés

Este capítulo tiene como objetivo:

- Conceptualizar los términos a utilizar como marco para la investigación.
- Exponer el desarrollo que estos han tenido a lo largo de los últimos tiempos.
- Referenciar los antecedentes de investigación y las publicaciones recientes que resultan valiosas para el abordaje de tales conceptos.

Asimismo, este capítulo se organiza en tres unidades temáticas. El binomio presentado en los inicios de este trabajo conformado por (1) *formación contable/teoría* y (2) *realidad empresarial/práctica* será abierto en tres elementos. La *formación contable* que como se ha señalado, es el objeto de estudio de la investigación se analizará en sus dos componentes: *Educación* y *Contabilidad*. Mientras tanto, respecto de la *realidad empresarial* nos enfocaremos puntualmente en la utilización de sistemas de información modernos, lo cuál será enmarcado dentro de la unidad *Tecnología*. Esta unidad será desarrollada tangencialmente. De este modo, las unidades temáticas de este trabajo se ilustran en la Figura 2: Trinomio Educación-Contabilidad-Tecnología.



Figura 2: Trinomio Educación-Contabilidad-Tecnología

Fuente: Elaboración propia

2.1. EDUCACIÓN: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y DIDÁCTICA

Enseñar no es una función vital, porque no tiene el fin en sí misma;
la función vital es aprender.
ARISTÓTELES

Esta sección espera conceptualizar y caracterizar los términos provenientes del campo de la educación que serán utilizados en la investigación. La misma se desarrolla en tres apartados:

- *Enseñanza*: su definición, su caracterización y el análisis de sus componentes.
- *Aprendizaje*: su definición, su cualidad positiva y normativa y su carácter significativo.
- *Didáctica*: su definición, sus fuentes y su relación con el currículo y los métodos de enseñanza

Como “hoja de ruta” para el lector a lo largo de la misma, la Figura 3: “*Educación: Hoja de ruta*” (p. 13) muestra los diferentes conceptos a recorrer, y su ubicación. Este mapa se irá utilizando al definir los conceptos a fines de clarificar los términos y su ubicación dentro del capítulo.

Como ha de notarse, algunos de los términos claves a conceptualizar en esta unidad son:

- Pedagogía.
- Maestro.
- Alumno.
- Contenido.
- Ambiente de enseñanza.
- Mediación pedagógica.
- Relación didáctica.
- Instrucción y guía.
- Métodos de enseñanza.
- Dispositivos de enseñanza.

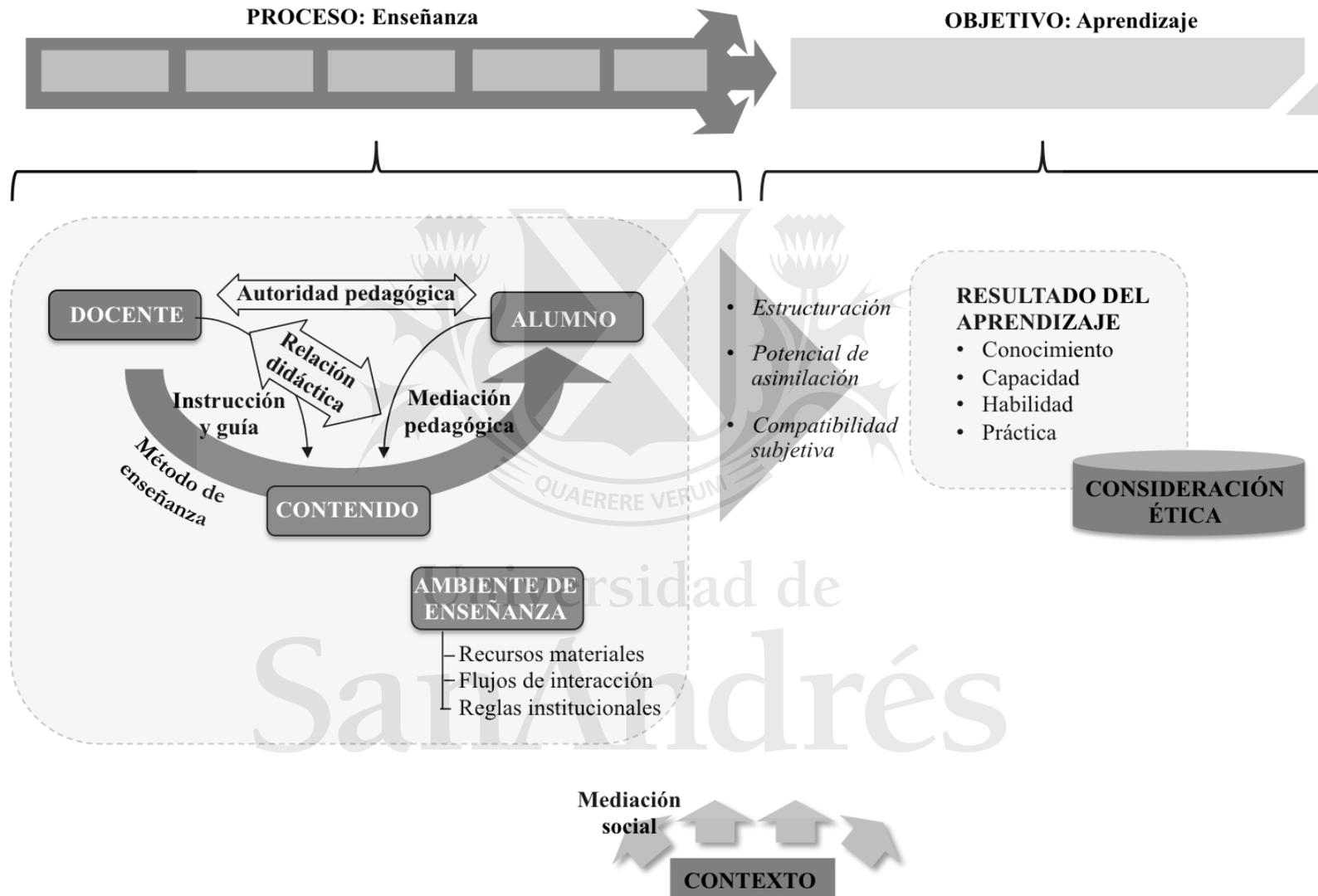


Figura 3: Educación: Hoja de ruta
Fuente: Elaboración propia

Debe notarse que enseñanza, aprendizaje y didáctica son conceptos clave que en ocasiones se confunden. Por ello, resulta importante definirlos, analizarlos y distinguirlos uno de otro.

2.1.1. ENSEÑANZA

A) Enseñanza: definición

El sustantivo enseñanza proviene del verbo enseñar, el cuál según la Real Academia Española se define como “*Instruir, doctrinar, amañar con reglas o preceptos*” (Real Academia Española, 2002). En esta definición pueden notarse dos cuestiones:

- Por un lado, hay un acento en la enseñanza como una relación asimétrica, entre alguien que posee un conocimiento, arte o práctica (el maestro) y alguien que lo recibe (el alumno). Enseñar, desde este punto de vista, es la transmisión unilateral de un contenido juzgado como válido. Esto se asocia a la orientación de la enseñanza como *instrucción*, por oposición a la enseñanza como *guía*.
- Por otro lado, aparece el rol formal de la enseñanza “*con reglas o preceptos*”, por oposición a la enseñanza informal que puede darse en cualquier espacio de la vida en sociedad. Así “*el acto de enseñar ya no sólo es generalizado sino también especializado. Requiere de un ordenamiento y de un conjunto de reglas básicas*” (Davini, 2008, p. 16) ¹

Mientras tanto etimológicamente la palabra proviene del latín *insignāre* que significa “señalar”, lo cuál remite a una acepción menos verticalista de la relación entre maestro y alumno, más cercana a la enseñanza como *guía*. Entonces, enseñar sería simplemente mostrar a una persona algo nuevo, permitiendo que sea esa persona quien en sí misma descubra la novedad.

Específicamente, y realizando una caracterización o fenomenología de la enseñanza, DAVINI (2008) señala siete notas características del concepto de enseñanza, a ser recorridas, agrupadas y entendidas en las próximas páginas.

¹ Otra posible definición aportada por la bibliografía, es la que provee FELDMAN quien acerca una definición sencilla que va en esta misma línea. Él dice “*enseñar es permitir que dos personas sepan lo que al principio sabía una sola*” (Feldman, 2010, p. 16)

B) Enseñanza: proceso metódico, dirigido y abierto

Enseñanza como proceso metódico, dirigido y abierto.	Nota 1: La enseñanza como acción intencional de transmisión cultural.
	Nota 4: la enseñanza como una secuencia metódica de acciones.
	Nota 5: La enseñanza como práctica metódica de resultados abiertos.

*Tabla 1: Enseñanza: proceso metódico, dirigido y abierto**Fuente: Elaboración propia en base a DAVINI (2008)*

De las notas (1), (4) y (5) puede extraerse, en suma, que la enseñanza es un proceso metódico, dirigido y abierto. Metódico se refiere a que “*implica una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo de un tiempo*” (Davini, 2008, p. 24). Es decir que hay un orden lógico, vinculado a la naturaleza humana y a la construcción gradual de los conocimientos. Hay pasos donde algo sucede primero y otra cosa sucede después.

Es también un proceso dirigido pues está intencionalmente destinado a la concreción de un objetivo: el aprendizaje. Es por eso que CAMILLONI (2007) nota que el “aprendizaje incidental” de la vida cotidiana, no es producto de un acto de enseñanza.

Son numerosos los autores que coinciden al caracterizar el fenómeno de la enseñanza como un acto secuencial y dirigido, asociándolo al concepto de *proceso* (Litwin, 2008; Jackson & Vitale, 2002; Zabalza, 2004). Sin embargo, muchos de ellos advierten, que pese a estar intencionalmente dirigido, el objetivo no siempre se cumple. En este orden de ideas, LITWIN caracteriza al binomio enseñanza-aprendizaje como de un “*maridaje prematuro*” o una “*unión apresurada*” (Litwin, 2008, p. 24) remarcando que se puede enseñar y no aprender, o enseñar y aprender mal. Esto mismo es lo que en este esquema se llama “resultados abiertos”. Por su parte, CAMILLONI (2007) aclara esta idea al enunciar:

El término abarca indistintamente tanto a los esfuerzos infructuosos realizados para que alguien aprenda algo, como a las ocasiones en las que ello efectivamente sucede. Entonces entre los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay una relación de tipo causal que permita asumir que lo primero conduce necesariamente a lo segundo. (Camilloni ET.AL., 2007, p. 6)

Estas características se exponen en la Figura 4:

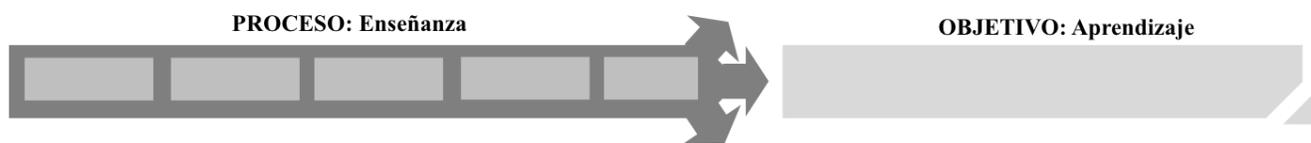


Figura 4: Enseñanza: proceso metódico, dirigido y abierto.

Fuente: Elaboración propia

En la imagen se marca una clara dirección de la enseñanza al aprendizaje, en una relación de proceso-objetivo o medio-fin. A su vez, la enseñanza es un proceso con pasos internos y el aprendizaje es un destino no siempre certero.

C) Enseñanza: componentes y relaciones.

Componentes y relaciones del proceso de enseñanza	Nota 3: La enseñanza como sistema de relaciones/interacciones reguladas.
	Nota 6: La enseñanza como una relación de poder, autoridad y autonomía.

Tabla 2: Enseñanza: componentes y relaciones.

Fuente: Elaboración propia en base a DAVINI (2008)

En estas notas el proceso de enseñanza ya caracterizado en forma global es analizado y examinado en sus componentes internos. La nota (3) nos acerca la definición de los actores y componentes centrales en esta práctica. Ellos son:

- *Maestro*, cuya función es coordinar y conducir la enseñanza. El Anexo 6: El maestro – Reseña bibliográfica (p. 114) ofrece detalles sobre este personaje clave.
- *Alumno*, cuya función es aprender, pero no es un espectador pasivo. Anexo 7: El alumno – Reseña bibliográfica (p. 115) detalla el rol del alumno.
- *Contenido*, que incluye conocimientos a asimilar y habilidades a desarrollar.
- *Ambiente*, que incluye:
 - los *recursos materiales* (apoyos necesarios para realizar la enseñanza);
 - las *reglas institucionales* (organización de los planes de estudio, facilitando, orientando o limitando la enseñanza); y
 - el *flujo de interacción y participación* entre los actores.

Estos se relacionan unos con otros de un modo dinámico:

- El *maestro* es el transmisor o mediador del *contenido*.
- El *alumno* es el receptor del *contenido*, a través del método de enseñanza.
- El *maestro* tiene una relación de autoridad pedagógica con el *alumno*.
- El *ambiente y el método* es el que facilita u obstaculiza la relación entre *maestro*, *alumno* y *contenido*.

El último subcomponente del ambiente, el flujo de interacción y participación entre los actores, es mayormente descrito en la nota (6), al focalizar un aspecto puntual de la relación de enseñanza entre maestro y alumno: su carácter asimétrico. Este punto, ya advertido en la definición de enseñanza de la R.A.E., ha sido objeto de numerosos debates ².

Estas características y relaciones se exponen en la Figura 5:

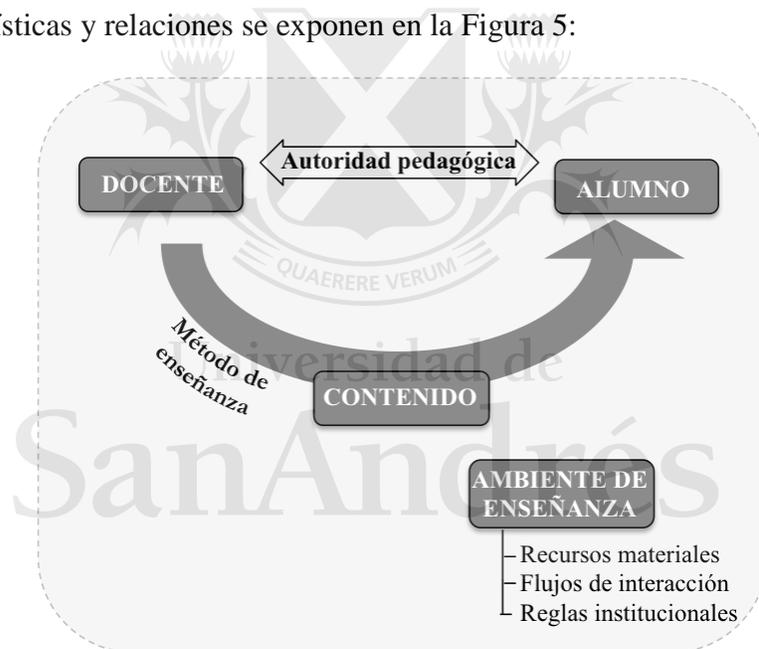


Figura 5: Enseñanza: componentes y relaciones del proceso

Fuente: Elaboración propia

En la imagen se ven los cuatro elementos del proceso de enseñanza: docente, alumno, contenido, ambiente de enseñanza; y sus relaciones.

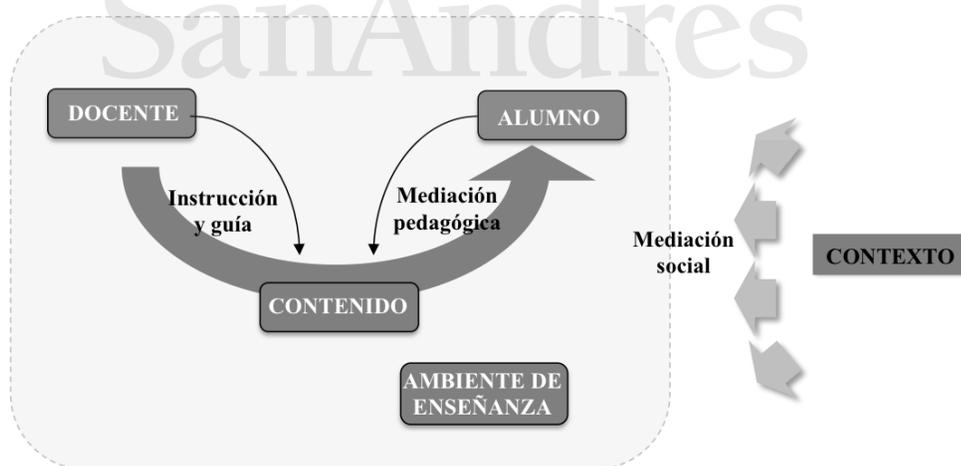
² El cuestionamiento gira en torno a hasta qué punto debe un docente impartir autoridad. DAVINI, por su parte, señala lo saludable de una autoridad pedagógica, que se aleje de las concepciones polares que oscilan entre el autoritarismo y la crítica anti-autoritaria que abdica el papel del adulto. Esta autoridad pedagógica, lejos de remarcar la asimetría “*buscará la progresiva autonomía de quienes aprenden, liberándose de la dependencia del maestro y generando capacidades para su propio aprendizaje permanente*” (Davini, 2008, p. 29).

D) Enseñanza: proceso flexible

Enseñanza: proceso flexible.	Nota 2: La enseñanza como mediación social y pedagógica.
	Nota 7: La enseñanza como instrucción y la enseñanza como guía.

*Tabla 3: Enseñanza: proceso flexible**Fuente: Elaboración propia en base a DAVINI (2008)*

Finalmente, en estas dos notas, el proceso de enseñanza adquiere flexibilidad, al ser entendido en toda su contextualización social y pedagógica. Se reconoce el importante impacto que tiene la sociedad en su conjunto (mediación social), y el alumno en particular (mediación pedagógica) sobre los contenidos y los modos de la enseñanza. De este modo se conforma una “ecología del aprendizaje” dónde lo enseñado se ve afectado en forma permanente por el ambiente. GILLES FERRY caracteriza estas mediaciones al señalar que “*las mediaciones posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo*” (Ferry, 1997, p. 16). Al mismo tiempo, producto de estas afectaciones, la enseñanza adquiere modalidades distintas. La misma puede volverse más monolítica, donde el docente tiene mayor participación compartiendo sus saberes (instrucción) o más dialógica, donde el docente actúa como moderador de un debate dónde el alumno en forma más autónoma va aprendiendo. Investigaciones recientes muestran la mayor eficacia del método participativo. Ver Anexo 5: El método participativo en la formación contable (p. 113). Todas estas características se exponen en la Figura 6.

*Figura 6: Enseñanza: proceso flexible**Fuente: Elaboración propia*

En la imagen se ve el impacto que tienen los distintos actores sobre el proceso de enseñanza: la mediación pedagógica que trae el alumno, la instrucción o guía que marca el profesor, y la mediación social que imparte el contexto.

2.1.2. APRENDIZAJE

A) Aprendizaje: definición

Este segundo término a conceptualizar es definido por la R.A.E. como “*adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia*” (Real Academia Española, 2002).

En esta definición podemos notar:

- Al hablar de "adquirir", se verifica que el aprendizaje es el resultado o la concreción del proceso. Cuando se dice que algo ha sido aprendido, es porque el alumno posee aquello que se le instruyó o que conoció.
- Al mismo tiempo, la propia definición muestra distintos modos de aprender: el estudio y la experiencia. Son múltiples los lugares en los que el hombre aprende. Este estudio se interesará en aquellos en los que esta labor se realiza en forma especializada, es decir la formación en el ámbito de las instituciones educativas.

Respecto de la etimología de la palabra, es válido tomar un sinónimo de aprender: formarse. La raíz de “formación”, proveniente del latín *formatio* que es la “*acción y efecto de formar o formarse*”, vinculándose a adquirir una forma. Aquello que antes se mostraba amorfo o desordenado, ahora toma un lugar y un orden, componiéndose en la mente de quien lo aprende.

B) Aprendizaje: aspecto positivo y aspecto normativo

Retomando a DAVINI (2008), el aprendizaje al que se apunta, tiene siempre un contenido o resultado al que se espera llegar. Desde el punto de vista del docente, esto puede tratarse de:

- transmitir un conocimiento o un saber,
- favorecer el desarrollo de una capacidad,
- corregir y apuntalar una habilidad, o bien
- guiar una práctica.

Vemos que estos se refieren a distintos aspectos del potencial humano, pero que en últimas todos apuntan a la adquisición de algún tipo de desarrollo intelectual o físico. Investigaciones recientes señalan el objetivo de “habilidades blandas” como el más adecuado para las disciplinas enmarcadas en las escuelas de negocios, pero advierten la dificultad de tal empresa: “*Research indicates that the typical learning styles of accounting students are not suited to the acquisition of generic skills*” (Boyce, Williams, Kelly, & Yee, 2001, p. 3)

Al mismo tiempo, el aprendizaje está teñido de una opción de valor o un contenido que la sociedad reconoce como valioso, y que por lo tanto desea que sea reproducido. Con independencia del resultado del aprendizaje, siempre hay un contenido ético insoslayable. En otras palabras: “*Más allá del resultado de aprendizaje en sí, quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa*” (Davini, 2008, p. 17).

C) Aprendizaje significativo

Por otro lado, como ha sido señalado previamente, el aprendizaje es el objetivo de la enseñanza, pero no siempre se llega a él. Esto se debe a que el aprendizaje representa un cambio o una modificación del comportamiento de carácter duradero y estable. Esto es profundizado por tres reconocidos autores que han acuñado el término “aprendizaje significativo”. Ellos dicen:

El aprendizaje significativo es opuesto al aprendizaje repetitivo, producto de la memorización mecánica. Este aprendizaje es posible cuando quien aprende relaciona las informaciones y el significado del contenido sobre el que trabaja, los vincula con sus conocimientos, significados y experiencias previas, y por ello, los comprende. (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983)

Puede verse, de este modo que los conocimientos previos del alumno son el espacio fértil de recepción de los nuevos conocimientos. Por ello, su consideración por parte del docente a la hora de implantar una nueva idea o generar una curiosidad en el alumno es fundamental. De aquí obtenemos la importancia de la ya definida mediación pedagógica.

En esta misma línea, para DAVINI, hay tres condiciones que permiten que el aprendizaje sea significativo:

- Que el contenido que se enseña guarde un orden lógico y se presente de modo estructurado, es decir, que no sea arbitrario, desordenado ni confuso. Se llamará a esto *estructuración*.
- Que el contenido que se enseña pueda ser asimilado por el que aprende pudiendo relacionar el nuevo contenido con sus conocimientos previos y, por ende, integrarlo a sus marcos de comprensión. Se llamará a esto *potencial de asimilación*.
- Que aquello que se aprende y el modo cómo se lo enseña se relacione con los intereses de quienes aprenden. Llamaremos a esto *compatibilidad subjetiva*.

De este modo, estas tres condiciones se plantean como la puerta de entrada deseable que la enseñanza debe tomar para arribar a su objetivo de aprendizaje. La desestructuración del contenido, la imposibilidad de asimilación del mismo, o su incompatibilidad con el sujeto que aprende serían causales de un aprendizaje trunco.

ANIJOVICH Y MORA (2009), también mencionan algunas pautas para tener en cuenta al momento de planificar estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo. Entre ellas: (a) acordar con los alumnos las *metas de aprendizaje*, (b) producir tareas genuinas y *problemas reales* propios de la disciplina, (c) desafiar a los alumnos con tareas que vayan *más allá de sus habilidades*, (d) promover el *desequilibrio cognitivo* y la sana cautela, (e) elaborar *dispositivos de diferenciación*, (f) promover la *evaluación continua*.

Esta caracterización del aprendizaje y sus causales, puede verse en la Figura 7:



Figura 7: Aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

Puede verse que el aprendizaje como resultado puede variar en su contenido, pero siempre viene acompañado de una consideración ética. Asimismo, su abordaje se cumple ante el cumplimiento de ciertas condiciones esenciales.

2.1.3. DIDÁCTICA

A) Didáctica: definición

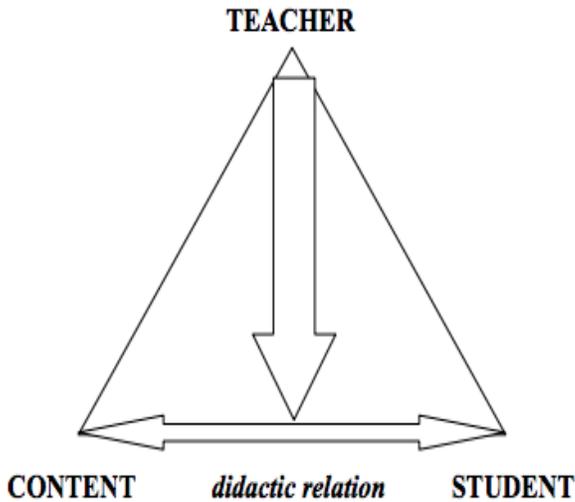
El tercer concepto clave de este capítulo es la didáctica, definido como “*Arte de enseñar*” (Real Academia Española, 2002). En estas breves palabras, notamos que todo lo anteriormente dicho sobre la enseñanza se vuelve un arte, es decir se vuelve una técnica especializada. Es en este mismo sentido es que se afirma: “*en esta profesión [la docencia], la enseñanza deja de ser una tarea de amateurs, supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas*” (Davini, 2008, p. 54)

En este camino de especialización, la didáctica se conforma como una disciplina tendiente a favorecer y reforzar el direccionamiento de la enseñanza en el sentido del aprendizaje. Por ello, otras definiciones de didáctica ponen el acento en mostrar que no es un conocimiento que busca sólo explicar o entender lo que ocurre al enseñar o al aprender, sino que está decisivamente orientado a la acción y comprometido con la construcción de experiencias de enseñanza relevantes. Más explícitamente, y desde un enfoque positivista, MEIRIEU describe esto al decir que su proyecto (el de la didáctica) es, de algún modo, implantarse en la génesis misma de los aprendizajes, comprender su movimiento, entender lo que estructuralmente ha podido permitirlo y, coyunturalmente, favorecerlo (Meirieu, 2001, p. 95).

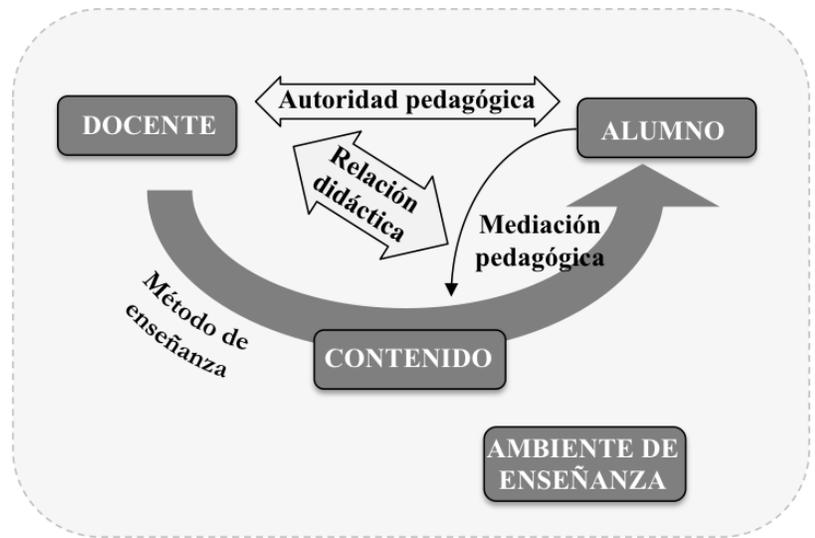
Desde este punto de vista, y en términos de los componentes de la enseñanza, una reconocida publicación inglesa señala el rol del *maestro*, como intérprete de la relación entre *alumno* y *contenido*. Esto, según los autores, conforma el triángulo de la didáctica.

Concentrating on the content makes the teacher an expert concentrating on a student makes the teacher a caretaker of the pedagogical relation. To concentrate on the relation between the student and the content or on studying is, however, the core of a teacher's profession. (Kansanen & Meri, 1999, p. 120)

La Figura 8 muestra la caracterización de la didáctica en términos de los componentes de la enseñanza. Esto mismo se expone en la Figura 9 en términos de los elementos ya analizados en el presente trabajo.



*Figura 8: Investigaciones recientes:
Triángulo de Kanasen & Meri
Fuente: (Kansanen & Meri, 1999)*



*Figura 9: Didáctica
Fuente: Elaboración propia.*

B) Didáctica: fuentes generales y específicas

Y en esta empresa de construir experiencias de aprendizaje, aparecen las fuentes de la didáctica como aquellos cimientos sobre los cuales conformar las bases para la tarea pedagógica. Estas fuentes, continuando con la citada autora, pueden ser generales o específicos.

Respecto de las fuentes generales, estas se ocupan de la formulación de criterios y metodologías para las distintas formas de enseñanza y para las distintas disciplinas. Esto se trata de:

- *Valores y concepciones pedagógicas*: se refiere a las concepciones pedagógicas y filosóficas que se hace de la tarea docente, en el marco de un contexto social y cultural dado.
- *Conocimiento disponible explicativo*: se refiere al conocimiento respecto de los procesos de aprendizaje, de comunicación y del desarrollo del saber.
- *Desarrollos de prácticas concretas*: El acervo de conocimientos se nutre de la sistematización de experiencias significativas en contextos sociales e interpersonales reales (no de laboratorio) que alimentan en forma permanente los desarrollos metodológicos.

Respecto de las fuentes específicas, se establecen recortes de la realidad de la enseñanza focalizando en los contenidos que se enseñan y las características del sujeto que aprende. Ello da lugar, entre otras, a las construcciones sobre la didáctica de la Contabilidad. Estas producciones, aportan la mirada de los contenidos y los modos de pensamiento particulares. Su uso, sin embargo, no importa el abandono de las fuentes generales, puesto que toda buena enseñanza, atenderá simultáneamente los distintos factores: destrezas físicas, destrezas intelectuales, habilidades técnicas, etc.

C) Didáctica y currículo

Según DAVINI (2008; p.67) el currículo, pese a ser comúnmente asociado a un simple plan de estudios, abarca desde los planes y programas (que seleccionan y organizan la transmisión del conocimiento en las escuelas, academias y Universidades), las condiciones organizativas y materiales de las instituciones (que facilitan o dificultan dicha transmisión), el ambiente y los recursos de enseñanza y las prácticas que se desarrollan en la enseñanza, a través de la acción de los profesores. Pensando en términos de componentes de la enseñanza, esto no sólo implicaría el *contenido* sino también el *ambiente de enseñanza*.

En este sentido, debe distinguirse en *currículo declarado* del *currículo practicado*, el cuál termina de adquirir sentido en la práctica. Siguiendo a FELDMAN “*todo currículo adquiere su verdadero significado en las aulas y no puede ser comprendido por fuera de las condiciones sobre las que se desarrollan*” (Feldman, 2010, p. 32). Esta definición de currículo será la que interesará a este trabajo a la hora de comparar los cursos. Esta visión integral también es reconocida por ZABALZA quien señala que el currículo es el *proyecto formativo integrado* que se pretende llevar a cabo en una institución formativa (Zabalza, 2003). Por ello incluye desde la elaboración del plan de estudios, hasta la programación que cada profesor hace de sus clases.

D) Didáctica y métodos de enseñanza: la clase expositiva.

Hasta aquí, se ha mencionado al método de enseñanza como el canal a través del cuál el maestro conduce el contenido al alumno. Pero específicamente, ¿a qué se llaman métodos o estrategias de enseñanza? En homónimo libro, ANIJOVICH Y MORA definen a estas como:

“Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (Anijovich & Mora, 2009, p. 23). En la misma notamos nuevamente la nota de *proceso dirigido* de la enseñanza. De este modo, las estrategias de enseñanza son las herramientas o instrumentos concretos mediante los cuáles este direccionamiento cobra vida. Las citadas autoras señalan la importancia que tiene tanto el docente como el alumno en la definición de estos métodos, comparando esta interacción con la de una costurera y su clienta a la hora de confeccionar un vestido de fiesta.

Y en esta tarea, si bien puede resultar orientador contar con “recetas” o pautas específicas, el componente reflexivo y la adecuación de las pautas al contexto es fundamental para el desarrollo de la tarea (Anijovich & Mora, 2009, pp. 16-17). Coincide DAVINI (2008) al decir:

Un método no es una "camisa de fuerza" o una "regla a cumplir" ni el docente es sólo un pasivo seguidor de un método ni lo "aplica" de manera mecánica. Por el contrario, lo analiza y reconstruye, combinando métodos, elaborando estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines (Davini, 2008, p. 73)

Aquí a su vez, se nota la diferencia semántica entre *método* que es de carácter general y *estrategia* que es de carácter específico y situado socialmente.

Al mismo tiempo, cabe preguntarse ¿dónde se ejercen los métodos de enseñanza? La *clase* como la unidad mínima de operación didáctica, mientras que la *actividad* como aquella unidad parcial de la clase desenvuelta en un inicio, desarrollo y cierre. Esta es definida por DÍAZ BORDENAVE (1985) como “*instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación*” (Díaz Bordenave & Martins Pereira, 1985, p. 124).

Yendo a lo concreto, son extensas las propuestas de metodologías propuestas por la bibliografía. En este trabajo, se focalizará la atención en los métodos instructivos de *clases expositivas*, debido a que estos se presentan como el estado actual del modo de enseñar en la gran parte de los cursos de la disciplina contable. Una clase expositiva es “*una estrategia de enseñanza directa en la que la información que el docente suministra está organizada en una estructura lógica y coherente para tratar de asegurar que los estudiantes la comprendan*” (Anijovich & Mora, 2009, p. 51).

Ya se ha mencionado que el alumno, aun desde el silencio, pueden con sus creencias y conocimientos previos modelar la experiencia de aprendizaje. Las redes de conceptos que traen los campos disciplinares deben integrarse a otras redes previas que los alumnos traen consigo. Esto se relaciona al concepto de *comprender*. Comprender puede definirse como construir una representación mental a través de procesos interactivos que conectan los nuevos significados con la estructura cognoscitiva previa que cada sujeto posee (Anijovich & Mora, 2009, p. 54)

Es por ello, que estas autoras, puntúan dos aspectos clave para el éxito de una exposición:

- Una organización de la información que favorezca el encuentro entre la lógica del contenido disciplinar y la de los conocimientos previos de los alumnos.
- Recursos y actividades complementarias que provoquen la construcción de los saberes de los estudiantes.

En estas dos condiciones, verificamos la presencia de las causales de aprendizaje significativo mencionadas anteriormente. La primera condición se relaciona con la *estructuración* y el *potencial de asimilación*, mientras que la segunda se relaciona con la *compatibilidad subjetiva*. También BAIN estaría de acuerdo con estos criterios, al señalar que si bien los métodos varían, los mejores profesores a menudo intentan crear un “entorno para el aprendizaje crítico natural” (Bain, 2006, p. 29) Este ambiente se caracteriza por la exigencia del problema y la autenticidad del desafío con ligazón a la vida diaria.

Hecho este recorrido, y entendidos los conceptos de enseñanza, aprendizaje y didáctica, el estudio se adentrará ahora en conocer un poco más de la disciplina en particular que atañe a este trabajo de graduación: la Contabilidad.

2.2. CONTABILIDAD: TEORÍA Y PRÁCTICA CONTABLE

No hay origen sin destino
y viceversa
FRAY LUCA PACCIOLI

Esta segunda sección del marco teórico espera caracterizar los principales aspectos de la disciplina contable que dan contenido específico a los cursos analizados. Comprender la naturaleza de la disciplina contable, y los problemas que ella trae, resulta fundamental para dar sustancia concreta a las prácticas de enseñanza a ser relevadas. Esta tarea se realizará a través de dos apartados:

- *Contabilidad en los libros: la teoría contable.* Es una revisión bibliográfica del status epistémico de la Contabilidad y de los asuntos conceptuales que atañen a la disciplina.
- *Contabilidad en las aulas: prácticas y contextos actuales.* Es una aproximación a la realidad de las aulas desde el contexto universitario, observando prácticas usuales en la formación de los contadores.

De un modo análogo al presentado en la sección anterior, se expone un mapa de ruta, para ser transitado y comprendido con mayor claridad. Figura 10: *Contabilidad: Hoja de ruta.* Deben notarse algunos elementos clave en el mismo:

- Realidad.
- Sistemas contables.
- Informes contables.
- Normas contables.
- Juicio profesional.

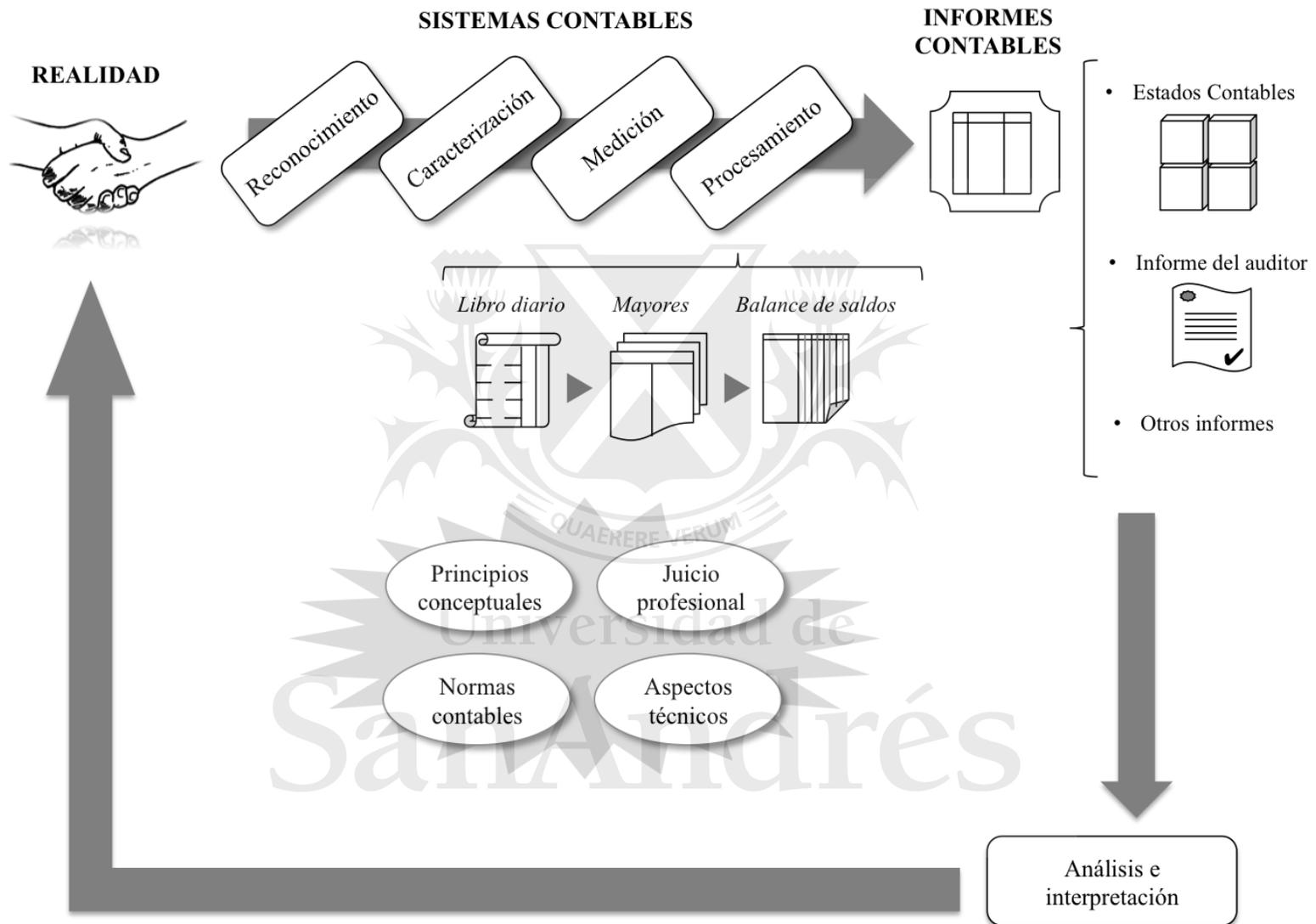


Figura 10: Contabilidad: Hoja de ruta
Fuente: Elaboración propia

2.2.1. CONTABILIDAD EN LOS LIBROS: LA TEORÍA CONTABLE

A) Epistemología de la Contabilidad

¿Qué es la Contabilidad como disciplina? Según el criterio de la mayoría de los autores, la Contabilidad tiene como objetivo *producir información* acerca de la *realidad* en la que se encuentra determinado *ente económico*, con un *propósito específico*. (Fowler Newton, Contabilidad básica, 2011, p. 3; Wirth, 2001, p. 9; Horngren & Harrison, 1991, p. 3). Nótese los conceptos destacados.

Por un lado, *producir información*. Esta producción de información no es una simple teneduría de libros, sino que apunta a *efectuar cambios* sobre el ente. Por lo tanto, no se trata sólo de representar o describir la realidad, sino que se apunta a generar cambios en la realidad a través del uso de la información generada. (Carrizo & León, 2007, p. 18). Es por este motivo que la Contabilidad no es una *ciencia* que procura el aumento del conocimiento³; ni una mera *técnica* que ofrece mecanismos procedimentales carentes de un fin, sino una *tecnología social* (Wirth, 2001, p. 149). Así, por ejemplo, la Contabilidad permitiría detectar desvíos en la rentabilidad de un ente, y aplicar mecanismos de corrección.

Por otro lado, se destacó el *propósito específico*. FOWLER NEWTON (2011), señala tres funciones de la Contabilidad: (a) la toma de decisiones por parte de usuarios internos y externo, (b) vigilancia sobre los recursos y obligaciones de la entidad y (c) cumplimiento de obligaciones varias (asociado a *rendición de cuentas*)⁴. Algunos autores (Martínez Pino, 2007, p. 11), advierten que este propósito está alineado, en últimas, con la racionalidad del sistema capitalista. Por ello, la partida doble se ve como un instrumento de la empresa moderna. Otros (Mejía Soto ET.AL, 2013, p.161; Balboa, 1996, p.42), señalan que este tiene en realidad una finalidad social pues el actuar de las organizaciones debe supeditarse a los objetivos macro de los campos ambientales, sociales y económicos

³ Una parte no menor de la bibliografía contable considera que la Contabilidad sí es una disciplina científica. (Cañibano Calvo, 2001; Galeano & Fronti, 2003; Tua Pereda, 1995) Debe notarse que la caracterización de la Contabilidad como técnica por oposición a la Contabilidad como ciencia, no niega de ninguna manera, que la Contabilidad hace uso de elementos propios del conocimiento científico (como la matemática o la estadística).

⁴ Similar resulta el objetivo de la información financiera declarado en el Marco Conceptual de las Normas Internacionales de Información Financiera: “*proporcionar información financiera sobre la entidad que informa que sea útil a los inversores, prestamistas y otros acreedores existentes y potenciales para tomar decisiones sobre el suministro de recursos a la entidad*” (IFAC, 2014; p.7)

Tomando estas nociones, se entiende entonces que la Contabilidad es una disciplina que busca aplicar técnicas específicas para producir información a partir de una realidad compleja, y utilizar el producto de ese procesamiento para afectar la realidad observada. Este camino circular tiene algunos hitos.

B) Realidad contable

La palabra *realidad*, objeto de estudio de la disciplina contable, proviene del latín *realitas* que significa cosa, o sea materia física. Con esta definición mínima, se deja ver una característica de la realidad: es observable, cognoscible, inteligible. La pregunta es si también es medible, cuantificable, clasificable, y en últimas, modificable.

Avanzando, puede decirse que la realidad que estudia la Contabilidad es una realidad *física* por estar compuesta de bienes y objetos tangibles, y también *social*, pues en ella intervienen grupos humanos, que sostienen conceptos tales como “derecho”, “propiedad”, “obligación”, “deuda”, “capital”, etc. (Carrizo & León, 2007, p. 22; Wirth, 2003, p. 4). Con este dato, puede notarse que la realidad resulta compleja. Tómese el siguiente ejemplo, que será continuado a lo largo de los sucesivos apartados: un hombre es *dueño* de un terreno que recibió en herencia, el cuál tiene un pequeño taller, y decide usar el mismo para desarrollar una actividad comercial con dos amigos. Algunos interrogantes que se presentan para conocer esta realidad, podrían ser: ¿Tiene este terreno un valor para la actividad? En tal caso, ¿cómo lo conocemos? ¿Es el terreno parte del *patrimonio* del dueño, o del patrimonio de la comunidad que conforma con sus dos amigos? Se nota que los interrogantes son muchos ⁵.

Esta relación entre la realidad ontológica y la realidad lógico-discursiva ha generado largos debates. Entre ellos, se destaca a HINES (1998, p.251) quien bajo el lema “*in communicating reality, we construct reality*” explora cómo la producción de información se ve enormemente afectada por las condiciones subjetivas del observador, y en particular por el

⁵ Algunos autores, llegan incluso a afirmar que la realidad contable está tan profundamente ligada a aspectos metodológicos de medida y estimación de valores que lo real se define según el objetivo de quien lo mira (Mattesich, 2002, p. 15). Es por ello, que la realidad que se intenta transformar, es en cierto punto una realidad que el mismo observador ha creado discursivamente, y que puede o no coincidir con la realidad fáctica..

Ciertas posturas llegan a afirmar que las representaciones de la realidad no son sino meros simulacros de ella, los que ya no se asocian con ningún referente real. Así, la representación es lo único real (Baudrillard, 1993).

objetivo al que el observador espera llegar. De este modo, y con miras a un objetivo de imparcialidad, verificabilidad, uniformidad, la compleja realidad física y social se reduce a segmentos de realidad que, desde el punto de vista clásico se abre en tres: la realidad *económica*, la realidad *patrimonial* y la realidad *financiera* (Carrizo & León, 2007, p. 20). Desde este punto de vista, en el ejemplo, la Contabilidad podría decir que sí le interesa el valor económico que puede tener el terreno en el mercado, pero no las condiciones climáticas habituales del mismo. Así, se reduce la realidad a *segmentos de realidad*.

No es el objetivo de este apartado cuestionar la validez de la reducción de la realidad, sino describir de qué se trata, pues en ella reside el corazón conceptual de la disciplina contable tal como se practica hoy en día. Véase entonces, la herramienta que la Contabilidad utiliza para representar la realidad: el *sistema contable*.

C) Sistemas contables

Un sistema de información contable (...) *es la combinación del personal, los registros y los procedimientos que usa un negocio para cumplir con sus necesidades rutinarias de información financiera* (Horngren & Harrison, 1991, p. 225). Es decir que el sistema contable es el medio específico que utiliza un ente para producir información. Y en esta definición, se detectan los componentes que configuran un sistema contable:

- *Personal*: se refiere al componente humano, las personas que observan y miden la realidad. El hombre, con toda su subjetividad, está presente a lo largo del sistema interpretando operaciones, cargando datos, controlándolos, modificándolos.
- *Registros*: como la abstracción de la realidad, es decir una manifestación o representación del segmento de la realidad observado. Son ejemplos de registros una cuenta contable, un informe de ventas, un listado de proveedores.
- *Procedimientos*: una serie de técnicas y métodos que encarrilan los registros según determinadas teorías y con fines específicos.

Estos componentes interactúan de modo flexible y dinámico con el objetivo de tomar la realidad y convertirla en objetivos y números específicos. Dicho de otra manera, un sistema contable es una especie de “traductor”, de lenguajes simbólicos inferiores a estructuras de representación más globalizantes (Martínez Pino, 2007, p. 12).

Siendo más específico, en este *camino de traducción* se presentan distintos problemas, que atañen a distintas áreas del conocimiento y requieren diferentes técnicas para ser resueltos. Asimismo, cada paso va generando subproductos que se comportan como insumos del problema siguiente. A partir de la revisión de distintos autores (Catácora Carpio, 1999; Fernández & Barbei, 2006; Fowler Newton, 2011; García Casella, 1997; Horngren & Harrison, 1991; Julve, 1978) se ha elaborado, por producción propia, un esquema de sistema contable. La Figura 11: Realidad contable y sistemas contables, expone los cuatro pasos del sistema contable.



Figura 11: Realidad contable y sistemas contables
Fuente: Elaboración propia

El Anexo 8: Sistemas contables: paso a paso (p. 116) expone un análisis detallado de cada uno de los cuatro pasos. A continuación se sintetiza brevemente cada uno de ellos:

- Reconocimiento, implica un problema ontológico de observar la realidad y encontrar en ellas segmentos de realidad susceptibles de ser reconocidos contablemente. Su producto es la identificación de los *elementos contables*: activo, pasivo y patrimonio neto.
- Caracterización, implica el problema lógico de categorizar los segmentos de realidad en sub-segmentos, conformando una jerarquización de la misma que se identifica en el *plan de cuentas* y las *cuentas contables*.
- Medición, significa el problema metodológico de asignar un valor numérico al segmento de realidad caracterizado cualitativamente, generando así toda la información necesaria para la obtención de un *registro contable*.
- Procesamiento, que involucra el problema técnico de tomar los registros y hacerlos dialogar unos con otros, documentarlos y consolidar la información, generando los *libros contables*.

La Figura 12: Procesamiento contable, muestra los tres pasos clásicos del proceso.

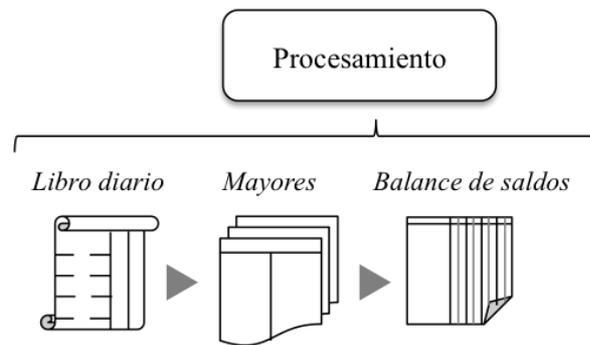


Figura 12: Procesamiento contable

Fuente: Elaboración propia

Procesada la información, sólo queda un paso: comunicarla, exponerla, reportarla, hacerla visible para los interesados de la misma. Esto da lugar a los informes contables.

D) Informes contables

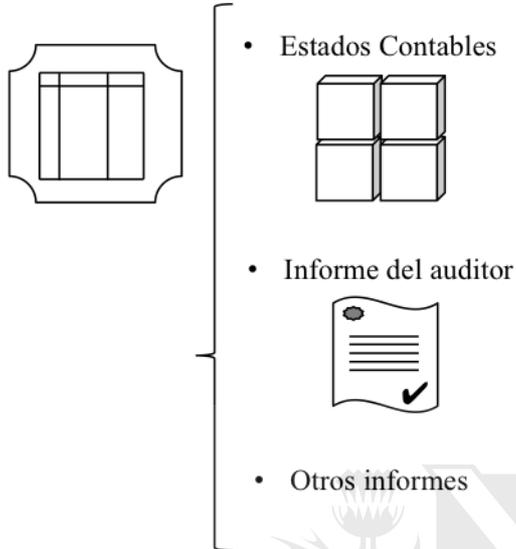
Se define a los informes contables como “el medio por el cual la información salida del sistema contable – eventualmente combinada con otra – es comunicada a sus usuarios” (Fowler Newton, Contabilidad básica, 2011, p. 14). O sea que los informes o reportes contables son un canal de comunicación que permite dar a conocer al sujeto pertinente los detalles del resultado de todo el trabajo de traducción realizado por el sistema contable.

Este autor distingue entre los *informes contables internos*, que son preparados para uso exclusivo de los propietarios, directores y administradores de la organización, y los *estados financieros* o *estados contables* que junto a la *información adicional* es presentada a terceros. Otros autores distinguen entre una visión económica de los informes contables, siendo útiles para la toma de decisión, y una visión legalista o fiscalista, donde se asocia el informe al trámite burocrático (Gómez Villegas, Los informes contables externos y la legitimidad organizacional con el entorno: estudio de un caso en Colombia, 2009, p. 148).

La elaboración de estos informes supone, del mismo modo que el procesamiento de la información, un problema de tipo técnico, en el que deben crearse andamiajes teóricos y prácticos para orientar la síntesis de la información en determinado sentido, según el objetivo que se desea alcanzar. Ha de notarse, que para los informes internos las reglas de exposición serán libertad del usuario, mientras que los informes externos se verán sometidos a normativas vigentes de diversa índole. En el marco normativo actual, existen normas de exposición que determinan cuáles son los estados contables a presentar, qué nivel de agre-

gación o desagregación debe darse para cada elemento de ellos, qué informaciones adicionales deben suministrarse, etc.

INFORMES CONTABLES



Componen ejemplos de informes contables los estados contables de reporte, la memoria de los directivos, un plan proyectado de ventas, un maestro de clientes, un listado de los saldos de las deudas a pagar, entre muchos otros. De todos los informes, hay dos de ellos que se desea destacar: los *estados contables* y el *informe del auditor*, por ser estos los que atañen a los cursos investigados en el trabajo de campo. Véase un poco más sobre la elaboración de ellos:

Figura 13: Informes contables
Fuente: Elaboración propia

Estados contables

Al definir los estados contables, los autores de este tema (Fowler Newton, Contabilidad básica, 2011, p. 52; García Casella, 1999, p. 13; Biondi, 2006, p. 21) señalan como característica definitoria el hecho de ser el producto del sistema contable de presentación para terceros. Agrega, uno de estos autores, algunas características cualitativas de los mismos: (1) documentos sintéticos que seleccionan y simplifican, (2) con finalidad específica (por oposición a finalidad general); (3) ordenado y claro (García Casella, 1999, p. 15).

Por ello, se nota que los estados contables son formas escritas y concisas de comunicar informaciones a terceros ajenos a la organización. La elaboración de los mismos, por lo tanto, está marcada por una serie de normas de reconocimiento, medición y exposición de los elementos que conforman la Contabilidad.

Para el caso de la legislación argentina, los estados contables básicos mencionados en los artículos 61, 63 y 64 por la Ley de Sociedades Comerciales son:

- Balance General: informa la composición detallada de los elementos que conforman el patrimonio del ente: sus activos, sus pasivos y su patrimonio neto.
- Estado de Resultados: informa las ganancias o pérdidas del ejercicio económico.
- Estado de Evolución del Patrimonio Neto: informa la composición y modificaciones producidas en el patrimonio neto del ente.
- Estado de Flujo de Efectivo: informa la variación de fondos que tuvo el ente, y las causas que generaron tales variaciones.

A su vez, los mismos están acompañados de información complementaria, notas y anexos que detallan ciertos rubros o elementos.

Informe del auditor independiente

El informe contable es el producto de un trabajo de auditoría. Una auditoría es el examen independiente que asegura la confiabilidad de los informes contables que la administración prepara y entrega a los inversionistas, acreedores y otras personas ajenas a la empresa. (Hornngren & Harrison, 1991, pp. 7-8). En otras palabras, el informe del auditor es el documento en el que un tercero independiente afirma que los estados contables han sido preparados, en sus aspectos significativos, en concordancia con las normas contables vigentes. Nota FOWLER NEWTON (2004; p.4) que los información incorrecta puede perjudicar tanto a terceros determinados, como a la comunidad tomada en su conjunto. Y esto queda evidenciado a través de los *escándalos contables* de fines del siglo XX, que perjudicaron a miles de inversores y que llevaron al gobierno estadounidense a establecer mayores regulaciones en la materia.

El *proceso de auditoría* es decir, la serie de pasos y procedimientos incluidos dentro del trabajo de auditoría tendientes a la elaboración del informe del auditor, es también un trabajo contable. El examen de los estados contables implica un proceso de investigación en el que se compara un objeto (los estados contables) con un criterio (las normas contables), haciéndose imperativo de este modo el adecuado conocimiento que el profesional debe tener respecto de la normativa contable y de los principios de Contabilidad vigentes.



Figura 14: Entorno contable

Fuente: Elaboración propia

E) Entorno contable

Hasta aquí, se ha recorrido en línea recta, cada uno de los pasos que llevan desde la realidad hasta una serie de informes pretendidamente fiables y objetivos. A lo largo del mismo han intervenido diversos elementos sociales y materiales. Algunos de ellos merecen ser destacados. Siguiendo a CAÑIBANO CALVO, LÓPEZ, & TUA PEREDA (1985, p. 301), tenemos:

- ***Principios conceptuales***: principios, preceptos, teorías, prescripciones y modelos asentados en el carácter disciplinar y epistémico de la Contabilidad han guiado el camino de traducción desde el reconocimiento hasta la preparación de informes. Ejemplos de principios contables son el principio de *dualidad* (identidad del debe y el haber) o el concepto de *ente económico*.
- ***Normas contables***: obligaciones de diversa índole afectan en forma sustancial el proceso de traducción. Entre ellas se destacan las normas legales (que emanan de las leyes societarias y del estado de derecho), las normas de los organismos reguladores (que emanan de organismos de contralor de organizaciones en particular, como ser la Comisión Nacional de Valores), las normas profesionales (que emanan de la propia profesión contable) y los principios generalmente aceptados por la comunidad profesional.
- ***Aspectos técnicos***: el trabajo de traducción, en la práctica, exige una intensa labor en aspectos de documentación: ingreso de datos, validación de los datos, actualización de registros, procesamiento en lote o en línea, codificación y parametrización de datos, utilización de comprobantes diversos (facturas, recibos, ordenes de pago, contratos diversos).
- ***Juicio profesional***: el profesional a cargo de la preparación y verificación de estados contables ejerce constantemente juicios y consideraciones respecto de lo que considera correcto. Debe entenderse que la Contabilidad no es un sendero unánime, sino que el hombre permanentemente interviene de modo subjetivo.

Este recorrido, que ha sido pormenorizadamente descrito, es justamente el trabajo que el estudiante de Contabilidad debe transitar durante su formación académica universitaria. Entender con mayor profundidad de qué se trata, y que áreas del conocimiento se han visto afectadas en cada paso, permite abordar la lógica de la enseñanza contable con mayor solvencia. Las próximas páginas estarán destinadas a comprender, en los contextos actuales, cuáles son las prácticas de enseñanza utilizadas para la formación contable en las Universidades. De este modo, este bagaje teórico tomará sentido práctico.

2.2.2. CONTABILIDAD EN LAS AULAS: PRÁCTICAS Y CONTEXTOS ACTUALES

Esta sección reseña las investigaciones recientes en materia de formación contable, las cuales ofrecen un estado del arte para esta investigación. De este modo se espera integrar la 1^{RA} sección del marco teórico (Educación) con la 2^{DA} sección (Contabilidad), notando cómo los dispositivos educativos toman contenidos contables específicos en la realidad de las aulas. Las investigaciones referenciadas pueden agruparse por tema de este modo:

- A. Trabajos que identifican *problemas* en materia de formación contable.
- B. Trabajos que realizan *propuestas generales y específicas* en materia de formación contable, para superar problemas o barreras identificadas.

Para la mejor orientación del lector, se ofrece la siguiente guía, donde se indican los trabajos a referenciar según orden de exposición, agrupados por tema:

Tema	Referencia	Metodología ⁶	Nacionalidad
A – Trabajos que identifican <i>problemas</i>	(Mattesich, 2002)	I	Todo el mundo
	(Sharma, 1997)	III	Estados Unidos
	(Boldt, 2001)	III	
	(Rojas, 2008)	I	Colombia
	(García Jiménez, 2012)	I	
	(Gómez Villegas, 2008)	II	
		(Zgaib, 2007)	I
(Solís & Gabalachis, 2007)		I	
B – Trabajos que realizan <i>propuestas generales y específicas</i>	(Kerr & Smith, 2003)	III	Estados Unidos
	(Helliar, 2013)	I	Todo el mundo
	(Gandía & Montagud, 2011)	III	España
	(Hall, Ramsay, & Raven, 2004)	III	Australia
	(Strach & Stejskalova, 2015)	III	República Checa
	(Turner & Baskerville, 2013)	III	Nueva Zelanda
	(Sanchez, Agoglia, & Brown, 2012)	III	Estados Unidos
	(Seltzer, 2001)	II	Argentina

Tabla 4: Investigaciones en materia de formación contable

Fuente: Elaboración propia

⁶ La metodología de los trabajos se refiere a:

- I. De investigación bibliográfica y recopilación de fuentes secundarias.
- II. De investigación empírica exploratoria, utilizando métodos cualitativos. como indagaciones a profesionales, *focus groups* con alumnos, entre otros.
- III. De investigación empírica descriptiva, utilizando métodos cuantitativos a partir del trabajo con muestras, grupos experimentales y de control y estadísticas.

A) Formación contable: identificación de problemas

Una serie de problemas de toda índole ponen en desafío a la formación en Contabilidad. En este asunto MATTESSICH (2002) es considerado una autoridad en el tema, y ofrece un panorama mundial. Además se referenciarán investigaciones realizadas en Universidades de Estados Unidos (Sharma, 1997; Boldt, 2001) y Colombia (Rojas, 2008; García Jiménez, 2012; Gómez Villegas, 2008) en virtud de que estos países cuentan con antecedentes de investigación de un alto nivel de desarrollo. Por último, se tomarán las reflexiones postuladas por ZGAIB (2007) y SOLÍS & GABALACHIS, (2007) para el contexto universitario argentino.

Comenzando, MATTESSICH (2002) identifica tres problemas en la actual enseñanza de la Contabilidad a nivel mundial:

- En la práctica contable, la ausencia de escala significativa de empresas con prácticas contables ejemplares que pueda ser utilizada como muestra de valuación para la toma de decisiones óptimas.
- En la teoría contable, el desarrollo de un cuerpo de conocimientos más dogmático que científico, útil solo a fines jurídicos.
- En lo pedagógico, un énfasis en los aspectos técnicos que no se preocupa por relacionar los nuevos logros científicos con el cuerpo establecido de conocimientos contables (Mattesich, 2002, p. 4)

Por ello, este autor propone un enfoque menos técnico y específico, y más general y científico, que se aleje de las coyunturas de sistemas político-jurídicos nacionales. El desafío es plantear la Contabilidad como un fenómeno económico universal. Se hace imperativo un enfoque de esta disciplina que dialogue con la lógica moderna, la filosofía de la ciencia, la teoría de la medición y las ciencias de la administración y la conducta (Mattesich, 2002, p. 7). MATTESSICH afirma que debe realizarse una *teoría general de la Contabilidad*. Debe realizarse una tarea de *abstracción* en la que se haga observación de casos particulares, descripción y medición, extracción de características comunes y formulación de casos generales. Los distintos sistemas de Contabilidad están regidos en últimas por los mismos principios reguladores.

Avanzando, para el caso de Estados Unidos, el trabajo de SHARMA (1997) es considerado un trabajo de referencia para la investigación posterior el cual estudia las concepciones de 165 alumnos de segundo año de la carrera de Contador. El mismo sienta las bases sobre (1) el *acercamiento de aprendizaje* que el estudiante de Contabilidad tiene al estudio, (2) la influencia que el *ambiente de enseñanza* tiene sobre este y (3) las *concepciones* que los alumnos tienen respecto del aprendizaje. En estos puntos se encuentran motivos de las fallencias en la adquisición de habilidades críticas y analíticas.

Respecto de los primeros dos puntos, se identifica que el acercamiento de los estudiantes se caracteriza por ser: (a) Orientado a cursos claramente estructurados, altamente organizados, y con instrucciones claras y (b) Temeroso al fracaso, en particular ante contextos de alta exigencia de trabajo. Esto acentúa un *acercamiento superficial*. Los conceptos de *acercamiento superficial* y *acercamiento profundo* se ven profundamente afectados por el ambiente de enseñanza. Mientras el primero se contenta con cumplir la tarea, el segundo acercamiento implica el involucramiento subjetivo y el compromiso del alumno. Algunos de los elementos más condicionantes del tipo de acercamiento, según este trabajo, son:

Structure of the course and lectures; enthusiasm of the lecturers and tutors; the generation of a personal learning context; feedback; student interest in the subject; commitment to the subject (Sharma, 1997, p. 129)

Respecto del tercer punto, la investigación arroja las siguientes concepciones sobre qué es aprender para un estudiante de Contabilidad: adquirir conocimientos (42%), aplicar conocimientos (32%), reconocer y descubrir (14%), construir conocimientos (6%) y memorizar (5%). De esto, se juzga como “alarmante” la preeminencia de adquirir conocimientos la cuál se liga a una acumulación de saberes no integrados.

Por otro lado, en una investigación reciente BOLDT (2011) realiza un estudio de los aspectos de contenido de la formación contable. Utilizando como base determinados conceptos contables clave, estos se exponen a un experto en Contabilidad y a una muestra de estudiantes universitarios. La correlación entre las redes armadas por los estudiantes y aquella armada por el experto permite descubrir cuáles conceptos están mejor definidos por parte de los estudiantes, y cuáles peor. En particular, se detectan deficiencias para el entendimiento del ciclo de dinero (*caja*) y del ciclo de producción (*costo de mercadería vendida* y *cuentas por pagar*), y mejores definiciones para conceptos de financiamiento (*deuda* y *capital*). Los resultados son mucho mejores en estudiantes avanzados.

Continuando, véase el caso de los las investigaciones en Colombia. El trabajo de ROJAS (2008) critica el carácter tecnocrático y falta de cientificismo de la educación contable actual, en línea a lo ya esbozado por MATTESSICH (2002). Según ROJAS, hay algunas motivaciones estudiantiles para elegir la carrera de Contador que, a su juicio, son de menor legitimidad (ascenso económico, facilidad para trabajar, jornada nocturna), las cuales actuarían en desmedro del pensamiento crítico y de la formación de ciudadanos con sentido ético, social y político. Para superar esta limitación al autor le parece una condición sine qua non *la participación de las ciencias sociales y humanas* en el currículo de las materias contables, mostrando no solo la técnica contable sino dando cuenta de las implicancias políticas, sociales, económicas en las que se inscribe. Puntualmente, la lógica del sistema capitalista como fundamento de la partida doble. En un sentido muy cercano, el trabajo de GARCÍA JIMÉNEZ (2012) extiende una línea argumentativa sobre la necesidad de una mayor concientización de la relación existente entre los aspectos pedagógicos y la enseñanza de la Contabilidad. En particular, se refiere a la utilización de un *lenguaje pedagógico*, el cual se alimenta de las disciplinas sociales y filosóficas.

Por otro lado, GÓMEZ VILLEGAS (2008) enfoca en la relación entre los contenidos impartidos y los métodos pedagógicos utilizados. Se distinguen los modelos de enseñanza-aprendizaje de la *profesión* y los modelos de aprendizaje-construcción de la *disciplina*:

- Los primeros *implican el traslado al sujeto de oficios, prácticas, modos, habitus, dogmas, convenciones, entre otros del hacer profesional* (Gómez Villegas, 2008, p. 7). Así, las visiones pedagógicas de estos modelos deben encarar la tarea docente desde el hacer, el aprender practicando, y el adiestramiento en la labor profesional.
- Los segundos apuntan a la reflexión, problematización y construcción de lo contable no sólo técnico sino también teórico. Estos modelos exigen un docente investigador, con conocimientos que vayan más allá de la experiencia práctica.

Luego, el trabajo nota la preponderancia del primer tipo de métodos en la realidad actual, con un marcado énfasis en una enseñanza de la Contabilidad de un modo tributarista-legalista, en detrimento de una Contabilidad de gestión. En particular, respecto de la tarea docente, se hace referencia a la falta de profesionalización de la labor del docente contable, el cuál ser técnico-profesional más que profesional-docente. Esto, si bien no es a priori negativo, dificulta la consolidación de una cultura académica.

Finalmente, exponentes argentinos también investigan la formación contable. ZGAIB (2007) plantea la importancia de hacer de la Contabilidad una *disciplina viva*, con un contacto permanente con la realidad, no erigiendo una “pared”. Y se reconocen distintos “ladrillos” que conforman esta pared, de los cuales se desean destacar tres:

(1) *El peso de las abstracciones*. Se reconoce como problema que los modelos contables - originalmente pensados como principios rectores para la representación de lo real – adquieren vida propia, despojándose de los sucesos reales que debieran darle sustento ⁷.

(2) *Perdidos en el bosque*. Se refiere a una mala estructuración en los contenidos curriculares. Haciendo una analogía con un curso de manejo, en el que primero se muestran todas las partes del auto, y al final el auto entero, se critica la secuencia típica de un curso de Contabilidad: introducción general, cuestiones de medición de cada uno de los rubros contables y finalmente preparación de informes. ¿Por qué no comenzar mostrando la luz al final del camino? El destino, según ZGAIB, debería ser conocido desde el comienzo,

(3) *El imperio de lo formal*. Se critica la preeminencia de lo normativo por sobre los principios conceptuales en la enseñanza de los contenidos. El debate debe discurrir en torno a los momentos que cada uno de estos criterios debe estar presente en la clase. La existencia de la Contabilidad con preeminencia a las normas pergeñadas para dar garantías a los usuarios de la información, haría aconsejable la temprana introducción de los principios, acompañada luego por el trabajo con las normas.

Mientras tanto, el trabajo de SOLÍS & GABALACHIS (2007) pone foco en el alumno. Se identifica la necesidad de que los estudiantes de Contabilidad cuenten con actitud reflexiva, conocimiento profundo y pensamiento crítico, pero se reconoce que actualmente hay deficiencias importantes en el aprendizaje ligados a una *“falta de comportamiento independiente en las prácticas de estudio”*: resistencia a la lectura de bibliografía básica, espera pasiva para que el profesor “dicte” la clase y se puedan tomar apuntes o copiar el ejercicio, falta de conexión de los hechos de la realidad cotidiana, esquematización rutinaria o mecanización de los ejercicios.

⁷ Un claro ejemplo, esta dado por las empresas de la nueva economía y el impedimento que estas tienen para activar en sus libros la inversión en tecnología, marcas, bases de consumidores, siendo estos los activos clave

Por otro lado, los autores reafirman el formalismo criticado por ZGAIB (2007) al decir:

Es de fundamental importancia que el “profesional contable”, asumido en el rol docente, advierta o descubra que las Normas Profesionales no fueron “pensadas” como “libros de textos” a los que los estudiantes en proceso de formación puedan recurrir para “comprender” y luego “aprender” los conceptos básicos e invariantes de la Contabilidad. (Solís & Gabalachis, 2007, p. 81).

En suma, y realizando un racconto de lo distintos trabajos, pueden puntuarse los siguientes asuntos como *problemas* que afectan a la formación contable hoy en día (los mismos se agrupan según los *componentes del proceso de enseñanza*, definidos en página 16):

<i>De la disciplina</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Orientación dogmática y mecanicista</i>, con bajo nivel de cientificismo y bajo nivel de investigación académica al nivel de la disciplina en general. • <i>Orientación economicista</i>, con bajo nivel de reconocimiento de las implicancias sociales, culturales y éticas del contador al nivel de la disciplina en general.
<i>Del docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Baja profesionalización del docente contable</i>, siendo en general este un profesional técnico lo cual dificulta la creación de comunidad académica.
<i>Del alumno</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Baja autonomía en prácticas de estudio</i>, siendo alumnos pasivos, sin lectura de la bibliografía, y esperando instrucciones para actuar.
<i>De los contenidos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Excesivo formalismo en los contenidos</i>, con extraordinario énfasis en el conocimiento de modelos contables específicos y normas contables locales, en detrimento de principios conceptuales universales. • <i>Hermetismo de los contenidos</i>, careciendo de un carácter interdisciplinario. Se detectan dificultades específicas en relación a la ligazón con contenidos de disciplinas relacionadas al ciclo del dinero y de la producción. • <i>Estructuración ascendente de los contenidos</i>, dónde se va de lo particular a lo general, viendo el destino recién al final del curso.
<i>Del ambiente de enseñanza</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rigidez del ambiente de enseñanza</i>, incluyendo alto nivel de trabajo rutinario, poco entusiasmo en las lecciones y bajo nivel de <i>feedback</i>. • <i>Ausencia de un lenguaje pedagógico</i>, en relación al hermetismo disciplinar, generándose un parco diálogo con disciplinas sociales y filosóficas.

Tabla 5: Formación contable – Problemas identificados

Fuente: Elaboración propia

B) Formación contable: propuestas pedagógicas

La pregunta es, ¿cómo superar los problemas identificados? ¿Cómo desarrollar un mayor nivel de *acercamiento profundo* del alumno al aprendizaje de la disciplina contable y un menor nivel de *acercamiento superficial*? En este apartado se explorarán las propuestas esgrimidas por los trabajos de investigación más recientes y relevantes en la literatura occidental, incluyendo ponencias de autores europeos, americanos y latinoamericanos.

Comenzando, es destacable el trabajo de KERR & SMITH (2003) el cual realiza una medición de las prácticas de enseñanza de Contabilidad en 450 Universidades norteamericanas. Este trabajo nos permite conocer cuáles son las prácticas de enseñanza deseables *tal como se presentan hoy en día*. Utilizando herramientas estadísticas, se tomaron las prácticas de los docentes destacados de cada Universidad, y se midieron cuatro variables desde la mirada docente y desde la mirada del alumno, de las cuales nos interesan las primeras tres. Los principales resultados muestran (en orden de mayor a menor efectividad):

- *Atributos generales de docentes altamente efectivos*: (1) interesado genuinamente en el estudiante como persona, (2) estilo comunicativo entusiasta y dinámico, (3) preocupado por el manejo del material del estudiante, (4) preparado y organizado en la clase, (5) justo y desafiante en los criterios de evaluación.
- *Técnicas de enseñanza utilizadas*: (1) Uso de ejemplos y discusión de sus implicancias, (2) exposiciones entretenidas/divertidas, (3) estilo interactivo, (4) filosofía de trabajo en equipo, (5) uso de elementos auxiliares.
- *Técnicas tendientes a la generación de participación y discusión*: (1) preguntas impersonales, (2) preguntas personales, (3) discusión de eventos actuales, (4) presentaciones de los estudiantes y (5) exigencia de participación.

Estos atributos de los docentes y las técnicas ofrecen un panorama de aquello que actualmente estaría funcionando del modo esperable. Así, debería ponerse el foco en aquellos puntos no cubiertos, y orientando las prácticas de enseñanza en miras a la mejora.

En segundo lugar, el trabajo de HELLIAR (2013) sostiene que si bien la educación y Contabilidad son fenómenos globales, actualmente hay un fraccionamiento nacional de la educación contable, dado el esquema de normativas contables de alcance nacional, y una serie de factores institucionales (de orden similar al punteado previamente)⁸. Sin embargo, la utilización de tres técnicas de enseñanza permitiría, según este trabajo, mitigar estas barreras. Estas son:

- (a) *constructivismo*, que enfatiza el rol del alumno en la construcción del conocimiento propio a través de la alineación del ambiente de aprendizaje y los objetivos, y del diálogo interno que el alumno tiene consigo mismo
- (b) *aprendizaje experiencial*, que es el aprendizaje en la acción, el cuál según KOLB (1984) tiene cuatro etapas: *i*. Advertir, *ii*. Reflexionar, *iii*. Evaluar y *iv*. Aplicar.
- (c) *aprendizaje situado*, que es el aprendizaje en la propia comunidad de práctica a la que se aspira, en este caso, en el mundo profesional del contador. La socialización profesional, y la formación de valores en la práctica adquieren un rol clave.

De este modo, puede lograrse una formación no sólo en aspectos técnicos sino también en habilidades de comunicación interpersonal, presentar y defender argumentos, expresarse en estructuras de reporte, negociar con clientes, cumplir fechas límite. Algunos métodos concretos propuestos para lograr esto son: casos en vivo, juego de roles, simulaciones.

Continuando, el trabajo de GANDÍA Y MONTAGUD (2011) realiza un estudio empírico cuantitativo evaluando cinco cohortes del curso de Contabilidad de Costes de la Universidad de Valencia (España). Se mide el impacto en el rendimiento de los alumnos que tiene el uso de estrategias de innovación docente. En concreto las estrategias utilizadas en el grupo experimental fueron:

metodologías activas y participativas, como el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el role-playing, las dinámicas de grupos puzzle, el desarrollo de seminarios y talleres, la utilización de un sistema de tutoría académica individual y grupal, la búsqueda de información en bases de datos e internet y la elaboración de informes (Gandía & Montagud, 2011, p. 679)

⁸ Particularmente, se notan divergencias respecto del ciclo formativo de los contadores para matricularse, no contando todos los países con todos los pasos, y en particular no contando América del Sur con exámenes de ingreso a la profesión que sean independientes de la casa de estudios universitarios.

Los resultados, estadísticamente testeados, muestran una mejora de medio punto unitario en la calificación de los estudiantes expuestos a las metodologías innovadoras. De este modo, tiende a reafirmarse lo propuesto en términos más generales por Helliard (2013) y a comprobarse en modo empírico.

Ahora bien, si bien estos trabajos ofrecen nuevas perspectivas, no ofrecen gran detalle sobre posibles prácticas concretas o actividades para realizar en el aula. En este sentido, las siguientes cuatro investigaciones son concretas en la proposición de recomendaciones y rigurosas en la medición de los resultados:

- El trabajo de HALL, RAMSAY, & RAVEN⁹ (2004) investiga el impacto de los *ambientes de enseñanza* sobre el aprendizaje significativo y la construcción de habilidades blandas. En particular, se estudia el trabajo a través de actividades en grupo de tres tipos: *ejercicios de resolución de problemas semanales, presentación en equipos y asignaciones grupales*. Los resultados muestran mejoras en términos de un mayor nivel de acercamiento profundo al estudio, y un menor nivel de acercamiento superficial.
- El trabajo de STRACH & STEJSKALOVA¹⁰ (2015) muestra la efectividad del trabajo con *casos de estudios de revistas académicas y diarios de noticias* en los cursos de Contabilidad, permitiendo una aplicación a la vida real de lo estudiado, y profundizando el entendimiento de los fenómenos contables. Este trabajo distingue entre *casos de la vida real*, y *casos de cátedra* creados por el docente donde los datos se presentan de un modo accesible. La utilización de los primeros, muestra mejores resultados en términos de satisfacción de los alumnos.
- El trabajo de TURNER & BASKERVILLE¹¹ (2013) busca identificar métodos que apoyen el acercamiento profundo al aprendizaje en estudiantes avanzados de Contabilidad. Los resultados muestran que esto es asequible desde el uso de *tareas de aprendizaje individualizadas auténticas, con feedback formativo permanente*, como parte de un esquema de intervenciones. Asimismo, en coincidencia con de STRACH & STEJSKALOVA (2015) se afirma que el trabajo con *casos de empresas reales* es un clave pues obliga al alumno a entender los conceptos en juego, para poder aplicarlos.

⁹ Muestra: Curso de Intro. a la Contabilidad de la University of Melbourne (Australia).

¹⁰ Muestra: Curso de Contabilidad de la University of Economics - Prague (Rep. Checa)

¹¹ Muestra: 81 estudiantes de tercer año de la carrera de Contador – University of Wellington (Nueva Zelanda)

- El trabajo de SANCHEZ, AGOGLIA, & BROWN ¹² (2012) describe el uso de una *experiencia de aprendizaje profesional interactiva (IPLE*, por sus siglas en inglés) en un curso de Auditoría. Juntando profesionales y estudiantes dentro del aula, se realizó una actividad en conjunto dónde profesional y alumno trabajaron codo a codo, y el profesional ofrece feedback al alumno. Se tomó un grupo control para evaluar el impacto de esta práctica, y se obtuvieron resultados muy significativos mostrados en la auto-percepción de conocimiento del alumno y en los exámenes en los que se evaluaban habilidades blandas en auditoría.

De este modo, se recogen prácticas concretas que han demostrado resultados favorables según los investigadores del tema a nivel mundial.

Véase ahora, que hay de estas investigaciones al nivel de la literatura argentina.

SELTZER (2001), en el contexto de la Universidad de Buenos Aires, realiza una investigación narrativa, documentando sus conversaciones con profesores del área contable respecto de actividades y *técnicas creativas*. Para él se hace necesario un cambio en la orientación más que en los contenidos de la educación contable. Entre otros motivos, se señala el carácter normativo de la Contabilidad, como una de las posibles causas de la rigidez de los cursos. El cambio debe apalancarse en la *creatividad*, la SELTZER afirma se origina en *oir al alumno*. Y algunas propuestas puntuales de actividades creativas que este autor puntúa son (Seltzer, 2001, p. 7):

- Aplicar las normas, principios y técnicas contables a situaciones no contables.
- Trabajar con situaciones económicas no usuales: un circo, un museo.
- Elegir colores para identificar partes del balance, justificando.
- Preparar informes; exponerlos, discutirlos, defenderlos, reescribirlos.

ZGAIB (2007), ya referenciado, también extiende propuestas específicas, en particular para superar el problema de *el peso de las abstracciones* ya descrito:

- En el nivel superior, el análisis de estados contables permitiría un acercamiento a la realidad, no como un catálogo de indicadores numéricos con explicaciones, sino incorporando una exploración de información ajena a la Contabilidad: ca-

¹² Muestra: 100 alumnos de curso de Auditoría de una Universidad Norteamericana (anónima)

racterísticas del macroambiente, de la estrategia, y de toda la realidad que circunda a los estados contables. Una narración que integre este tipo de explicaciones, sería una poderosa forma de superar “la pared”.

- En el nivel inferior, las tareas administrativas como ser un arqueólogo de caja también son espacios para dar “signos vitales” a la Contabilidad. Por ejemplo, induciendo al alumno a cuestionarse qué decisiones puede tomar al detectar un faltante de caja, ¿se despide al responsable? ¿qué medidas se toman?

Finalmente, se desea destacar que para la implementación de todas las técnicas pedagógicas discutidas en estas páginas, se hace imperativa la participación activa de los distintos grupos con poder. Retomando el trabajo ya referenciado de Helliard (2013), este autor nos ofrece un detalle de los *stakeholders* que toman partido en la definición de la educación contable mundialmente. Entre los más notables, se tienen:

- ❖ El IFAC (International Federation of Accountants), y en particular el IAESB (International Accounting Education Standards Board) tienen un papel fundamental, a través de la prescripción de las IES (International Education Standards). El Anexo 9: Estado actual de la normativa de educación contable (p. 122) presenta un resumen de estas cuestiones. CRAWFORD ET.AL. (2010), citado por HELLIARD (2013) advierte, sin embargo, el bajo nivel de legitimidad actual que las asociaciones profesionales nacionales advocan a estas legislaciones.
- ❖ Las asociaciones de profesionales de nivel nacional, que en el caso de la Argentina está dado por la Federación de Consejos Profesionales de Ciencias Económicas (FCPCE).
- ❖ Las firmas privadas de profesionales, de nivel mundial. Estas ejercen un poder político y económico importantísimo.
- ❖ Los organismos reguladores de normativas legales de nivel mundial, como el IOSCO, el IASB, el Banco Mundial, entre otros.

Estos grupos tienen un rol importante en la conformación de estándares mundiales en relación a formación contable, pudiendo reglar principios divergentes o convergentes de prácticas deseables.

Concluyendo, se ofrece del mismo modo que en el apartado anterior un racconto de las propuestas pedagógicas alcanzadas por los autores referenciados. A saber:

<i>Del docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Interés genuino en el alumno. • Estilo comunicativo entusiasta y directo. • Organizado y preocupado por el material de estudio.
<i>De los métodos de enseñanza</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de <i>clases creativas y metodologías innovadoras</i>, incluyendo exposiciones divertidas, entretenidas, creativas, trabajo en talleres y seminarios. • Técnicas de <i>constructivismo</i>, incluyendo uso de ejemplos y discusión de implicancias, uso de preguntas, estilo interactivo, trabajos en equipo, tareas de aprendizaje individualizadas y feedback formativo permanente. • Técnicas de <i>aprendizaje experiencial</i>, incluyendo trabajo con casos de la vida real, estudios de revistas académicas y diarios de noticias. • Técnicas de <i>aprendizaje situado</i>, incluyendo IPLE (experiencia de aprendizaje situado interactivo), simulaciones, juego de roles.
<i>De los contenidos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de contenidos contables a situaciones y casos no contables. • Generación de interacción y vinculación con otras disciplinas, como estrategia, marketing, macroeconomía, etc. • Permanente referencia al destino de la Contabilidad: la toma de decisiones.

Tabla 6: Formación contable – Propuestas pedagógicas

Fuente: Elaboración propia

Universidad de
San Andrés

De esta manera, se ha arribado al final de la sección. Habiéndose realizado un recorrido por los aspectos teóricos de la Contabilidad, y por las prácticas de formación contable que se dan en la actualidad y que se proponen para un futuro, se puede obtener una comprensión más acabada del fenómeno de la formación contable.

La próxima sección se preocupará por esbozar brevemente algunos lineamientos básicos de la relación entre la formación contable y la tecnología empresarial, completando de este modo el marco de la investigación.

2.3. TECNOLOGÍA: LA REALIDAD EMPRESARIAL EN LA ACTUALIDAD

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo
BENJAMIN FRANKLIN

Esta tercera sección del estado del arte busca incorporar una tercera variable al campo de análisis: el mundo empresario y la tecnología. En este sentido, nos preguntamos:

- ⇒ Desde un punto de vista general, ¿cómo interactúa la *formación contable* con la *realidad empresarial*?
- ⇒ Desde un punto de vista específico, ¿cómo interactúa la *formación contable* con los *sistemas de información tecnológicos* que se observan actualmente en las empresas?

Se espera poder ofrecer algunas perspectivas y visiones de la bibliografía, para enmarcar el trabajo y acceder a la visión que los especialistas en el tema tienen a nivel mundial. De este modo, se terminará de cerrar la pregunta planteada a los inicios del trabajo desde el punto de vista bibliográfico. Recordar Figura 1: Binomio Formación contable-Realidad empresarial (p. 2)

2.3.1. REALIDAD EMPRESARIAL Y FORMACIÓN CONTABLE

Como punto de partida, téngase en consideración que la *realidad empresarial* y en particular los *sistemas de información* modernos que en ella se utilizan se toman como dato en esta investigación. Es decir, no se busca cuestionar tal estándar sino preguntarse cómo la formación contable se relaciona a él ¹³.

¹³ Aun así, para dar una mínima caracterización de este estándar, es notable el trabajo de GINER DE LA FUENTE (2004) quien define a la *sociedad de la información* y a las *tecnologías de la informática y la comunicación* (TIC) como las protagonistas de esta nueva era. Se señalan cuatro características definitorias (Giner de la Fuente, 2004, pp. 4-5):

- (A) Sustitución de las *tecnologías* por las fábricas, como punto estratégico de negocios.
- (B) Prevalencia del *capital intelectual* por sobre el capital físico.
- (C) Preeminencia de la *innovación* como base de la competitividad.
- (D) Importantes *impactos sociales* incluyendo el aumento de la brecha de desigualdad.

Para mayores indagaciones el lector puede consultar los trabajos de ARTOPOULOS (2012), CASTELLS, (1999) MATTELART (2007), TEMBOURY REDONDO & FERRARI ULIANA, (2004), PERES & HILBERT, (2009) entre otros.

A) Realidad empresarial y formación contable: identificación de problemas

Adentrémonos entonces en la relación de la formación contable con la realidad empresarial. Una observación previa: como ya ha sido discutido en este trabajo, la *realidad* en el sentido amplio de la palabra es el sustrato que da origen a la información contable, y el punto de partida de la observación. Ahora bien, en este punto nos referiremos a la *realidad* no como aquella que es objeto de la observación contable sino como las circunstancias en las cuáles se desarrolla el trabajo de observación que el contador realiza, es decir las prácticas empresariales habituales, las técnicas de recolección de datos, las técnicas de registración, etc. Y dentro de estas circunstancias, hay una que es de interés para este trabajo: el uso de sistemas de información tecnológicos para el trabajo contable. La pregunta es, ¿debe haber un vínculo entre la realidad empresarial y la formación contable? ¿Debe adaptarse una a la otra? ¿Pueden ser dos sendas separadas?

ALBRECHT & SACK (2000) son precursores en esta cuestión y han sentado las bases de toda la investigación posterior. Según postulan en su escrito de principios de milenio, el cambio en la educación contable es una cuestión de supervivencia. Es decir, no es una cuestión simplemente de mejora. Y en particular, este cambio tiene que ver con cerrar la brecha que existe entre las necesidades que las empresas requieren de sus recursos humanos y la capacitación que las Universidades proveen a sus estudiantes. Ellos dicen:

Accounting education continues to be delivered the way it has been for the past 20-30 years. Yet accounting practice has changed dramatically to meet the new market-based demands brought on by changes in business, that is, B2B, e-commerce, global competition and interaction, and “Web-speed” decision making (Albrecht & Sack, 2000, p. 6)

En particular, ALBRECHT & SACK (2000) señalan tres características del ambiente empresarial que han cambiado radicalmente el mundo de los negocios: (1) Disponibilidad tecnológica, que abarata el costo de la información; (2) Globalización, que hace del mundo un solo mercado; y (3) Concentración del poder en pocos jugadores, elevando los requisitos de competitividad. Como se ha planteado, a este trabajo le interesa particularmente el primer punto de estos tres. Y específicamente, debe notarse que estos cambios impactan en la Contabilidad empresarial. Dice GARCÍA CASELLA (1999; p.20) “*Los medios de registración no manuales en sus distintos aspectos presionan sobre la forma de presentación, periodicidad y uso de los estados contables*”.

Y es en este contexto en que la carrera de Contador ha quedado atrasada. Tanto es así, que, mediante el uso de estadísticas los autores citados dan cuenta de importantes disminuciones en el alumnado de la carrera de Contador en Estados Unidos. Las encuestas señalan que una razón de esta caída es la advertencia por parte de alumnos de que la carrera ya no prepara a los profesionales para el mundo de los negocios de la forma en que antes lo hacía. Adicionalmente, otras carreras compiten mejor en este sentido. De este modo, la formación contable se mantiene retrasada y desactualizada en su capacidad para formar alumnos que estén a la altura de lo requerido por las empresas, las cuales en los últimos tiempos han evolucionado en forma muy importante. Y si bien se reconoce el intento que algunas instituciones realizan por actualizarse, se mantiene una carrera donde la educación siempre corre con desventaja.

Otro referente importante en este aspecto es WILSON¹⁴ (2011). Este autor comienza citando a EARNUT (1994; p.101) para caracterizar al sistema de formación contable actual como un *sistema de calificación dual*: por un lado una formación académica y por otro lado una formación profesional. La desventaja crítica, entiende WILSON, es la separación de teoría y práctica, o de “saber” y “hacer”. Así, el conocimiento impartido en el ámbito universitario se desarrolla como un saber estrictamente académico que soslaya en gran medida su adaptación a la arena laboral. En este sentido, WILSON coincidiría con ALBRECHT Y SACK, pues ambos afirman la divergencia entre los dos tipos de formación.

Sin embargo, estos autores no solo advierten que hay una divergencia. Al mismo tiempo, reconocen la gran dificultad de esta carrera, admitiendo con desánimo que quizás la educación nunca llegue a alcanzar el cambio. Ciertos autores son escépticos respecto de la posibilidad de que algún día la educación esté a la vanguardia. Por ejemplo, dice ARNOLD (2001) para el caso particular del cambio tecnológico:

No obstante, el cumplimiento del requisito de una “formación profesional en función de la tecnología” se ha tornado en muchos sentidos cada vez más complicado a raíz del vertiginoso desarrollo de los sistemas y métodos técnicos (Arnold, 2001, p. 81)

¹⁴ RICHARD M. WILSON es el editor fundador de la revista *Accounting Education: an international journal*, que en 2005 se ha convertido en la revista oficial de la “International Association for Accounting Education & Research”, y de la cual se han tomado gran parte de las investigaciones que han sido citadas en este trabajo de investigación. Wilson ha sido practicante de la profesión, académico/docente y hacedor de políticas en materia de educación contable.

En suma, puede notarse que el problema identificado se trata de una permanente carrera en que la educación debe adaptarse al cambio de la realidad empresarial para asegurar su supervivencia, pero que tal carrera es de un nivel de dificultad muy importante.

En contextos concretos, esto puede ejemplificarse claramente:

Como un ejemplo de “no-adaptación”, se tiene el trabajo de LABARCA MÁRQUEZ, NAVARRO REYES, & SUÁREZ CAPOTE (2013). Estos autores investigan las opiniones de docentes y alumnos sobre el uso de la tecnología en la formación contable para el caso de la Universidad de Zulia, España. Los resultados muestran que muy pocos docentes hacen uso de las tecnologías en su enseñanza, pero que los alumnos disponen de conocimientos básicos como para instruirse en estos temas, que resultan desaprovechados. Coincidiría, en este punto, la opinión de STRAJMAN (2007; p.13) quien afirma que nuevos estudiantes llegan a las escuelas o Universidades con un bagaje de conocimientos y destrezas tecnológicas que a la hora de enseñar no son aprovechadas por los docentes, quienes *“dictan sus clases como hace 15 años, negando la existencia de los nuevos paradigmas”*.

Como un ejemplo de adaptación, se tiene el trabajo de CASTELLO, DÍAZ Y GAUNA (2001) para la Universidad Nacional de Córdoba. Este trabajo, en primer lugar distingue entre distintos tipos de adaptación a las TICs por parte de las Universidades: (1) Universidades tradicionales, que las utilizan como herramientas para transmitir los saberes convencionales, (2) Universidades virtuales, que utilizan cursos virtuales para transmitir los saberes convencionales (3) Universidades de la sociedad de la información, que incorporan a las TICs como objetivo del saber y no sólo como herramienta. Y al mismo tiempo, señalan la importancia de “historizar” la propuesta educativa a modo de “desnaturalizarla” para poder juzgarla críticamente y con extrañeza. En este contexto, se realiza un recorrido a lo largo de la cátedra “Sistemas de información” de la Universidad mencionada, mostrando múltiples adaptaciones y cambios que la misma tuvo a lo largo de las últimas décadas, describiéndose a sí misma dentro del tercer tipo de Universidades. Por ejemplo, de este modo actualmente se ofrecen en ella talleres sobre el uso de aplicativos AFIP, de uso avanzado de planillas de cálculo, de sistemas ERP, de sistemas SQL, entre otros.

B) Realidad empresarial y formación contable: propuestas pedagógicas

Identificado el problema de adaptación surge la pregunta, ¿es compulsorio emprender esta carrera de adaptación? ¿es la constante renovación de las prácticas y contenidos el camino obligado? Véanse algunas de las posturas de los autores.

El trabajo de CHANG & HWANG (2003) realiza una investigación empírica en el que encuesta a los auditores americanos para evaluar si los estudios contables profesionales proveen mayor capacitación en el uso de tecnología que las Universidades. A su vez, se encuesta a educadores de Contabilidad para indagar qué medidas toman para asegurar que los graduados tengan los conocimientos necesarios de tecnología. Los resultados muestran:

- Respecto del primer punto, los auditores junior reconocen haber tenido un mayor nivel de aprendizaje de tecnología en su formación universitaria que los auditores senior. Esto sugiere que en los últimos tiempos la currícula ha ido permeándose a los cambios tecnológicos.
- Respecto del segundo punto, los educadores reconocen y afirman la importancia de la tecnología, pero muy pocos de ellos toman medidas concretas para implementar cambios en los cursos de Contabilidad. El alto nivel de acumulación de temas en los currículos de Contabilidad, según estos autores, hace difícil la incorporación en las clases de estos temas.

En suma puede notarse que ha habido cambios en los últimos tiempos, que pueden notarse al nivel de los resultados de aprendizaje de los profesionales más jóvenes, pero que aun no pueden identificarse en prácticas concretas o formales por parte de las Universidades. Pero, ¿de qué se tratan estos cambios? ¿qué prácticas concretas deben utilizarse?

Para WILSON (2011) no es posible alcanzar jamás el ritmo del cambio. Y por eso, se deben buscar nuevas formas de aprender, lo cual tiene que ver con el desarrollo de competencias de “*aprender a aprender*” (Schein, 1972). Él habla de un *efectivo practicante contable* (EAP, por sus siglas en inglés *Effective Accounting Practitioner*), cuya educación se desdobra en tres: (A) Formación contable universitaria, (B) Entrenamiento profesional contable pre-calificación¹⁵, (C) Desarrollo profesional contable post-calificación.

¹⁵ Como ha sido notado previamente, Sudamérica es un caso especial en este sentido pues son las Universidades las que otorgan títulos habilitantes de la profesión contable, siendo (B) una etapa formativa de menor nivel de formalidad en esta geografía. Wilson identifica esto como un problema, pues esta segunda etapa tiene menor peso en la formación del profesional.

Y se distingue, dentro de estos pasos, entre aquellos destinados a la formación de *capacidades* y aquellos destinados a la formación de *competencias*. Esto se asocia directamente con la idea del *contenido del aprendizaje* ya definido (Ver sección 2.1.2.B) Aprendizaje: aspecto positivo y aspecto normativo, p. 19). Nótese esta diferencia en las definiciones (IFAC, 2014):

- *Capacidades*: son atributos que poseen los individuos que les permiten desarrollar su perfil, incluyendo conocimiento profesional, habilidades profesionales, valores de la comunidad de práctica, etc. Pueden ser expresadas en términos de *resultados de aprendizajes*.
- *Competencias*: son habilidades de los individuos que les permiten ejecutar un rol o tarea en concreto. Por lo tanto implica desenvolver la *capacidad* con determinado nivel o estándar. Pueden ser expresadas en términos de *resultados de performance*.

Según WILSON, mientras las capacidades tienen como espacio de formación la Universidad, las competencias se desarrollarían en la práctica profesional. El punto es su *alineación*, y no su *identidad*. Las diferencias deben ser reconocidas y aceptadas. Para ello, sendos espacios formativos deben tener:

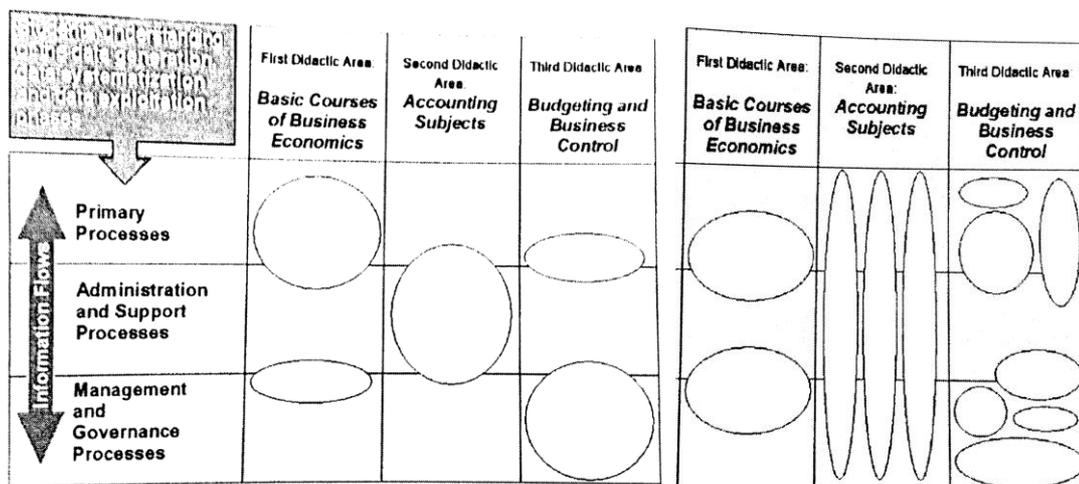
(...) intended learning outcomes, curricula, and assessment strategies being designed accordingly, in an aligned way. Any attempt to treat these two phases as being equivalent would appear to be both invalid and ill-advised (Wilson, 2011, p. 6)

Por ello, las Universidades no deberían enfocarse en una formación técnica, sino en una formación liberal que permita a sus estudiantes aprender en un sentido amplio. Un enfoque demasiado técnico, siguiendo los lineamientos de la práctica, según WILSON, generaría problemas de lenguajes demasiado específicos que dificultaría el diálogo con otras especialidades de la Contabilidad, con otras disciplinas académicas, y con otros especialistas dentro de las empresas. En modo similar, hace casi un siglo VEBLEN (1918) ya afirmaba que un entrenamiento demasiado técnico en la formación temprana podría angostar la mirada profesional, limitando la habilidad para adaptarse a situaciones cambiantes. De este modo, lo más recomendable sería una educación liberal y amplia, incluyendo el reconocimiento de la Contabilidad en sus aspectos sociales y económicos más profundos (tal como sugería ROJAS, 2008), o los aspectos éticos vinculados a la responsabilidad social del profesional. Es bajo estas consideraciones, que WILSON critica el estado actual de la formación contable como muy técnico.

Otra propuesta muy interesante para superar los problemas de adaptación tecnológicos que enfrenta la formación contable es el trabajo de DAMERI, GARELLI, & RICCIARDI (2013). Ellos señalan que el actual rol del contador exige menor énfasis en la actividad de recolección de datos y mayor énfasis en la actividad de establecimiento de reglas y parametrización de los procesos contables. Se señala la caída en la registración manual y el alza en la registración automática de las operaciones, la cuál es disparada por los procesos. Por eso, se hace importante el diseño de una currícula que de cuenta de esto:

We propose that business schools take into greater account, when designing courses, the importance of the relationship between business processes, on the one side, and information flows, on the other side (Dameri, Garelli, & Ricciardi, 2013, p. 344)

Explicando en detalle las áreas curriculares de las Universidades de negocios, y las actividades que se involucran en la generación de información, estos autores muestran, entre otras cuestiones, como los cursos de Contabilidad hoy en día sólo se concentran en la actividad de procesamiento de la información, y dejan de lado los procesos primarios dónde esa información se genera, así como los procesos de gobierno corporativo dónde esa información toma relevancia estratégica. Proponen, por lo tanto, cursos en los que se trabaje transversalmente con la generación, procesamiento y uso estratégico de la información. La figura siguiente muestra tal comparación. En las filas se muestran los pasos en el flujo de la información (generación, procesamiento, uso estratégico) y en las columnas los espacios curriculares (cursos de negocios, de Contabilidad y de gestión). Las tres primeras columnas son el estado actual, y las últimas tres la propuesta de los autores.



*Figura 15: Investigaciones recientes: contenidos curriculares según Dameri et.al.
Fuente: Dameri, Garelli, & Ricciardi, 2013; pp. 345-346*

Es válido notar que la propuesta de los autores es muy loable en el sentido de que identifica con precisión la forma de generar interdisciplinariedad entre las áreas curriculares, tarea que como hemos visto muchos autores reclamaban. Sin embargo, puede advertirse también que los espacios curriculares son más amplios en la propuesta que en el estado actual, de modo que se deberá hacer uso de clases de mayor extensión horaria, o bien de mayor trabajo autónomo del alumno o bien de un menor cubrimiento de temas hasta ahora más trabajados.

En este sentido, debe entenderse que todo cambio que sea propuesto debe enquistarse en el proceso mismo de enseñanza, no en un mero cambio en el currículo declarado. La incorporación de nuevos materiales, nuevos comportamientos y prácticas de enseñanza y nuevas creencias y concepciones, etc., son cambios que están relacionados, de acuerdo con FULLAN & STIEGELBAUER (1991), con los procesos de innovación en cuanto a mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, la carrera que la formación contable debe emprender para alcanzar las prácticas empresariales y el cambio tecnológico, es un fenómeno complejo. Ya sea profundizando los aspectos técnicos, o enfocándose en competencias blandas, este asunto implica un compromiso de todo el fenómeno de enseñanza.

Universidad de
San Andrés

2.4. MATRIZ PARA UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CURSOS UNIVERSITARIOS

Esta sección final busca concluir el estado del arte, poniendo en perspectiva las tres unidades recorridas. A partir de esta tarea, y como producto del recorrido realizado, se presenta una matriz de análisis que será útil para abordar el estudio de los casos de investigación. Esta matriz dispone:

- ⇒ *Variables de análisis*: estos son los segmentos de análisis que se han indagado para cada uno de los casos investigados. Su definición conceptual ha sido enunciada en el estado del arte, y se ha procurado su relevamiento a través de los distintos métodos de recolección de datos.
- ⇒ *Sub-variables de análisis*: estos son sub-segmentos o sub-unidades de análisis que se han indagado para cada una de las variables.
- ⇒ *Referencia Estado del Arte*: se identifica en qué sección del presente trabajo ha sido definida o conceptualizada la variable de análisis y las sub-variables que la componen.
- ⇒ *Referencia Fuente de investigación*: se identifica mediante qué técnica de recolección de datos se ha procurado el relevamiento de la variable de análisis y las sub-variables que la componen. En el caso de las entrevistas en profundidad, se identifica en qué temática del cuestionario (Ver Anexo 4: Cuestionario guía) se indaga la cuestión.

De este modo, para estructurar las variables, es muy útil utilizar como eje clasificador los componentes y relaciones del proceso de enseñanza, referenciados en página 16. Recuérdese: *docente*, *alumno*, *contenido* y *ambiente de enseñanza*. La unidad de Educación ha procurado definir distintos aspectos de estos cuatro elementos, de modo que los conceptos de “Enseñanza”, “Aprendizaje” y “Didáctica” se desenvuelven a lo largo de cada uno de los componentes. Por otro lado, la unidad de Contabilidad ha desarrollado en un primer apartado todos los aspectos de *contenido* de la disciplina contable, y en un segundo apartado las propuestas pedagógicas actuales, vinculados al *ambiente* y métodos de enseñanza. Finalmente, la unidad de Tecnología se vincula a toda la experiencia de enseñanza-aprendizaje con la realidad empresarial, tratándose en una unidad propia. El Anexo 10: Asignación de conceptos en la matriz de variables muestra el cruce en la asignación de estos temas en la matriz. A continuación se presenta la misma:

Variables de análisis		Sub-variables de análisis		Ref. Estado del Arte	Ref. Fuente de investigación
1	Aspectos generales de un curso contable	• Objetivos de aprendizaje de un curso contable.		2.1.1.A.) Enseñanza: definición. 2.1.1.B.) Enseñanza: proceso metódico, dirigido y abierto. 2.1.2.) Aprendizaje 2.1.3.C.) Didáctica y currículo	⇒ Entrevista en profundidad - Temática 1 ⇒ Análisis documental (currículo y plan de estudios)
		• Características generales de un curso contable	• Tamaño del curso		
			• Estructura y carga horaria		
			• Metodología de clases		
• Metodología de evaluación					
		• Inserción institucional del curso contable en la carrera.			
2	El docente contable	• Características generales del docente contable.		2.1.1.C.) Enseñanza: componentes y relaciones (El maestro) 2.1.1.B.) Didáctica: fuentes generales y específicas	⇒ Entrevista en profundidad - Temática 2 ⇒ Observación in situ de la clase
		• Fuentes de didáctica	• Experiencia profesional		
			• Conocimientos técnicos		
			• Aspectos pedagógicos		
• Fortalezas y debilidades del docente contable.					
3	El alumno contable	• Características generales del alumno contable.		2.1.1.C.) Enseñanza: componentes y relaciones (El alumno) 2.1.1.D.) Enseñanza: proceso flexible	⇒ Entrevista en profundidad - Temática 3
		• Fortalezas y debilidades del alumno contable.			
4	El contenido contable	• Currículo contable	• Inclusión de temas	2.1.1.C.) Enseñanza: componentes y relaciones (El contenido) 2.1.3.C.) Didáctica y currículo 2.2.1.) Contabilidad en los libros: la teoría contable.	⇒ Análisis documental del currículo ⇒ Entrevista en profundidad - Temática 4
			• Encuadre de los temas		
			• Estructuración de unidades		
• Contextos actuales de impacto en los contenidos.					
5	El Ambiente y el método contable	• Características generales del método de enseñanza	• Métodos de programación	2.1.1.C.) Enseñanza: componentes y relaciones (El ambiente de enseñanza) 2.1.3.A) Didáctica: definición 2.1.3.D) Didáctica y métodos de enseñanza: la clase expositiva 2.2.2.) Contabilidad en las aulas: prácticas y contextos actuales.	⇒ Observación in situ de la clase ⇒ Entrevista en profundidad - Temática 4
			• Métodos de ejecución		
			• Métodos de evaluación		
		• Fortalezas y debilidades de los métodos de enseñanza.			
6	Vínculo con la realidad empresarial			2.3.) Tecnología: la realidad empresarial en la actualidad	⇒ Entrevista en profundidad - Temática 5

Tabla 7: Matriz de variables
Fuente: Elaboración propia

**CAPÍTULO 3 ~ RESULTADOS DE
LA INVESTIGACIÓN**



Universidad de
San Andrés

Este capítulo tiene como objetivo:

- Presentar el relevamiento de la investigación de campo realizada.
- Organizar las observaciones en torno a variables de análisis que permitan extraer conclusiones respecto de cada tema.
- Vincular las observaciones del trabajo de campo con la investigación bibliográfica previamente referenciada.

Asimismo, el capítulo se organiza en secciones determinadas según la matriz de variables expuesta *ut supra*. De este modo, las seis secciones que conforman el capítulo son:

- 1.1. Aspectos generales del curso.
- 1.2. El docente.
- 1.3. El alumno.
- 1.4. El contenido.
- 1.5. El ambiente y el método.
- 1.6. El vínculo con la realidad empresarial.

Cada una de estas variables será analizada para cada uno de los cinco casos de estudio. Para mayores detalles, recordar la sección 1.2.2.B) Selección de la muestra.

Al mismo tiempo, se hace necesaria una observación metodológica previa. Del relevamiento de campo realizado, ha surgido una reflexión importante que se refiere a los docentes entrevistados, y que motiva un diseño específico de este informe. Se ha observado un carácter profesional-técnico de los distintos docentes entrevistados, teniendo todos ellos dedicación menor a la docencia y dedicación mayor de su tiempo como practicantes de la profesión contable (en su mayoría en estudios contables). A la vez, se ha observado que el ejercicio de la docencia lo desarrollan en diversas instituciones, y no solo en aquella a la que representan en la entrevista otorgada. De este modo, este trabajo se ve motivado a no esquematizar en forma tajante las opiniones de los docentes y adjudicarlas como características de las Universidades que representan. En su lugar, se optará por relatar en forma colectiva las opiniones de los cinco entrevistados como exponentes de la docencia contable, y se señalarán en los casos en que se haga necesario las diferencias entre las Universidades bajo análisis.

Aclarada esta cuestión, se proseguirá entonces con el relevamiento realizado.

3.1. ASPECTOS GENERALES DE UN CURSO CONTABLE

Esta variable persigue el relevamiento de los aspectos generales del curso, incluyendo los objetivos que el mismo se plantea, las características externas del mismo y la inserción que este tiene dentro del programa de la carrera de Contador Público.

Para ello, es necesario tener en cuenta la definición de enseñanza (p. 14), la definición de aprendizaje (p. 19) y la relación entre ambos conceptos. También debe considerarse el concepto de currículum formal como aquel documento que, entre otras cuestiones, materializa los objetivos de aprendizaje (p. 24)

El trabajo de campo de esta sección ha sido realizado fundamentalmente en base al análisis de los objetivos planteados en los currículos de los cinco cursos analizados, el análisis de los planes de carrera de las distintas facultades y las opiniones relevadas a través de las entrevistas con los docentes.

3.1.1. ASPECTOS GENERALES DEL CURSO: OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Los objetivos del curso, normalmente son planteados en términos de *objetivos de aprendizaje* tal y como fueron estos definidos previamente (sección 2.1.2.B) Aprendizaje: aspecto positivo y aspecto normativo; p. 19). Los currículos o programas académicos de los cursos ofrecen afirmaciones bastante precisas respecto de tales objetivos.

En primer lugar, surgen algunas observaciones respecto del *tipo de aprendizaje* esperado. Para la totalidad de los cursos analizados, es importante destacar que se trata de cursos insertados dentro del ciclo contable y de nivel avanzado. Esto hace que las asignaturas se perfilen con un sentido que integra capacidades de saber-saber y de saber-hacer. Esta característica puede verse en la verbalización de los objetivos, la cual suele encabezarse con alguna de las siguientes expresiones:

- Por un lado, objetivos de *saber-saber*, verbalizados a través de las expresiones “comprender”, “conocer”, “familiarizarse con”, “adquirir conocimientos”, “saber”, “advertir”.
- Por otro lado, objetivos de *saber-hacer*, verbalizados a través de las expresiones “ser capaz de”, “ejecutar”, “ejercer”, “adquirir práctica”.

De este modo, todos los programas muestran indicios de querer integrar los distintos tipos de aprendizaje. Por ejemplo, el programa de la UBA menciona, entre otros objetivos, que los estudiantes “*Conozcan las similitudes y diferencias entre las tareas de auditoría y de sindicatura*” pero también que “*Adquieran práctica en la preparación de papeles de trabajo que respalden adecuadamente el planeamiento, la ejecución y las conclusiones del trabajo de auditoría*”.

En segundo lugar, respecto del *contenido de aprendizaje* se distinguen algunas observaciones para los cinco cursos en general, vinculados a la naturaleza de la información contable y otras cuestiones para los cursos según la asignatura (por un lado los cursos de Estados Contables, y por otro los cursos de Auditoría).

Para los cinco cursos en general, se nota que los contenidos de aprendizaje incluyen:

- ✓ Objetivos teóricos, vinculados con la adquisición de conocimiento respecto de la naturaleza de la disciplina y el alcance epistémico de la misma.
- ✓ Objetivos técnicos, vinculados con la preparación de informes y documentos varios, la examinación de la información contable, el desarrollo de los pasos de un trabajo contable o de auditoría en modo sistemático.
- ✓ Objetivos legales y normativos, vinculados con el conocimiento de las regulaciones y el cumplimiento de tareas asignadas por ley (normas legales y profesionales)
- ✓ Objetivos financieros y del negocio, vinculados con la evaluación de la eficiencia y eficacia de distintas alternativas de acción, capacidad de negociación, entendimiento de la industria en la que opera la organización.
- ✓ Objetivos éticos, vinculados a la responsabilidad social del contador.

Por otro lado, en modo específico según la asignatura puede compararse que:

Para los cursos de Estados Contables, los objetivos se vinculan con la definición, comprensión y conocimiento de la información contable desde el punto de vista de quien la elabora. Se pone énfasis en capacidades técnicas de producción de la información.

Para los cursos de Auditoría, los objetivos se vinculan con la comprensión y control de la información contable desde el punto de vista de quien la examina y evalúa. El énfasis está en enjuiciar la información siguiendo técnicas metodológicas específicas.

3.1.2. ASPECTOS GENERALES DEL CURSO: CARACTERIZACIÓN

Las características del curso se refiere a aquellos aspectos descriptivos o fenomenológicos que distinguen al curso externamente. Entre ellos se ha de destacar el tamaño promedio de los cursos, la estructuración de las clases y carga horaria de la cursada, la metodología de las clases declarada y la metodología de evaluación ¹⁶. En función de los datos suministrados por los currículos y las informaciones aportadas por los entrevistados, de modo comparativo pueden exponerse las siguientes características para cada Universidad, a ser explicadas en las siguientes líneas:

		UBA	UNLZ	UCA	UCEMA	UDES
TAMAÑO PROMEDIO DEL CURSO (en cantidad de alumnos)		50 – 60	40 - 50	20 – 30	30 – 40	15 – 25
ESTRUCTURA DE LAS CLASES Y CARGA HORARIA (en horas semanales)	Clases teóricas	-	3 de 1.30HS	2 de 2.00HS	-	2 de 1.40HS
	Clases prácticas	-	1 de 1.30HS	1 de 2.00HS	-	1 de 1.40HS
	Clases mixtas	3 de 2.00HS	-	-	1 de 4.00HS 1 de 2.00HS	-
MÉTODO DE LAS CLASES DECLARADO	Exposición con debate	☐	☐	☐	N/I	☐
	Desarrollo de casos	-	-	☐		☐
	Trabajos en grupo	☐	☐	☐		☐
	Roles / Simulación	-	-	☐		-
	Asistencia a lab. de TI	-	-	-		☐
METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN	Examen parcial	2 parciales	2 parciales	2 parciales	☐	30%
	Examen final	100%	100%	100%	☐	50%
	Trabajos prácticos	-	-	-	☐	-
	Nota de concepto	-	☐	☐	-	20%

Tabla 8: Aspectos generales del curso – Características de un curso contable

Fuente: Elaboración propia en base a programas académicos y entrevistas con docentes

¹⁶ Debe destacarse que la evaluación es un aspecto de importancia susceptible de ser analizado con mayor grado de profundidad. Por motivos de extensión, este trabajo tomará la actividad de evaluación en modo acotado.

A) Tamaño promedio del curso

El tamaño promedio de los cursos oscila entre los 15 y los 60 alumnos, según lo señalado por los docentes entrevistados. Ha de destacarse, en primer lugar, que se nota un número mayor en promedio para las Universidades de gestión pública, siendo los cursos más numerosos (entre 40 y 60 alumnos), mientras que las Universidades de gestión privada presentan cursos menos numerosos (entre 15 y 40 alumnos). Señalaba, en este sentido, GUSTAVO DI VILIO, docente de la UCEMA *“He tenido en la UBA cursos de 80 tipos, y he tenido cursos acá internos de 20 personas”* (Di Vilio, 2015)

En segundo lugar, otra característica que se nota es la diferencia en la estabilidad del tamaño de los cursos. Para el caso de las Universidades de gestión pública la variedad de cátedras habilita variaciones más marcadas en el tamaño de los cursos, que según los docentes se adjudica a las creencias que los alumnos tienen sobre las materias y los “comentarios de pasillo”. Señalaba GUILLERMO BONDANCIA, docente de la UBA: *“Mirá hemos tenido de 5, 6, 10 personas, hasta, bueno yo he tenido cursos de 50, 60 y Norberto [jefe de cátedra] ha tenido cursos de 100. O sea que puede cambiar muchísimo dependiendo a veces la época”* (Bondancia, 2015).

Un tercer aspecto indagado, es el tamaño que los docentes de los cursos consideran ideal. En este sentido, con ciertos matices, se muestran coincidencias al señalar que alrededor de 30 alumnos es un buen tamaño. Cursos por debajo de 20 alumnos se califican como monótonos, mientras que cursos de más de 40 se señalan como difíciles de administrar. En este orden de ideas, tomemos las observaciones de DARÍO LEISNER y PABLO MORENO, docentes de la UCA y la UDESA respectivamente. Por un lado se notaba: *“menos de 25, 30 personas, a mí en particular me parece que la dinámica se apaca. No tenés retroalimentación de lo que dice uno, otro. Se hace muy monótono. No hay disertación”* (Leisner, 2015)

En el otro extremo:

En cursos de 100 personas la curva de Gauss de los que están alineados, y los que quedan desalineados es amplia. Por ahí tenés, en vez de 25 de audiencia como en San Andrés, 25 desalineados de cada punto de la curva, con lo cuál te quedan 50 o 60 con los que podés trabajar (Moreno, 2015)

En suma, se notan diferencias en el tamaño de los cursos según el tipo de gestión de la Universidad, respecto del número de alumnos y respecto de la estabilidad en la variación del tamaño, mientras que se notan coincidencias en las nociones sobre el tamaño ideal.

B) Estructura de las clases y carga horaria

En esta cuestión se notan coincidencias importantes entre las cinco Universidades.

Respecto de la *carga horaria*, todas ellas oscilan entre las cuatro y las seis horas semanales de clase, distribuidas entre dos y tres módulos de clases. En esta cuestión, se destaca la UNLZ con cuatro encuentros semanales de menor duración (una hora y media), tres de ellos en clases teórico-prácticas y uno de ellos en una clase de resolución de ejercicios. En la otra punta, la UCEMA tiene dos encuentros semanales, uno de ellos de larga duración (cuatro horas) y el otro de menor duración (dos horas). Las tres Universidades restantes presentan tres módulos semanales de duración intermedia (entre una hora cuarenta y dos horas).

Respecto de la *estructura de las clases*, también hay coincidencias. Ha de notarse que en algunos casos se dividen las clases en distinta categoría (teóricas, magistrales, tutoriales, prácticas, de ejercicios, etc.) mientras que en otros las clases se presentan externamente de modo idéntico viendo variaciones en su desarrollo. En todos los casos se muestran indicios de una mezcla de clases de contenido teórico con otras clases de resolución de ejercicios y trabajos prácticos.

C) Metodología declarada de clases

La metodología de las clases se refiere a las técnicas propuestas para el desarrollo de las clases, lo cual se asocia al concepto de enseñanza como aquel proceso tendiente a la obtención del resultado de aprendizaje. Más allá de la técnica efectivamente utilizada (a ser luego indicada, ver sección 3.5.1. Método de enseñanza contable: caracterización; p. 85), la revisión del currículo de la materia permite un acercamiento a este método. En esta cuestión, también se verifican algunas coincidencias y hay algunas cuestiones interesantes. La única Universidad que no presenta una declaración formal del método pedagógico es la UCEMA. Por otro lado, como aspectos de coincidencia, todas las Universidades indican en primer lugar la metodología de clase expositiva, incluyendo algunas la participación del alumno en la misma. También, todas indican algún tipo de trabajo de resolución grupal (trabajos semanales, trabajos integradores, trabajos de análisis de la actualidad). Como aspectos interesantes, la UCA y la UDESA se destacan por declarar algunos métodos pedagógicos distintivos.

En el caso de la UCA, se indican diversos métodos que han sido definidos en este trabajo como *experiencias de aprendizaje situado* (página 43). Esto es por un lado la propuesta de *role-play* o juego de roles, y por otro lado lo que identificaríamos como IPLE (*interactive professional learning experience*). Esto se indica en el programa de este modo: “*Participación de alumnos en el programa “Auditor por un día”, que les permitirá tener un contacto directo con tareas reales de auditoría en el campo de trabajo*”. Por otro lado, en el caso de la UDESA se observa la inclusión en el programa del uso del laboratorio de tecnología de informática y la comunicación, dando cuenta de un método moderno con ciertos requisitos de infraestructura.

D) Metodología de evaluación

El método de evaluación se refiere a la ponderación de los conceptos para calificar la performance del estudiante. Por un lado, UBA, UCA y UNLZ dejan claro la calificación de la materia a través del examen final, asequible a través de la aprobación de dos exámenes parciales. Las dos últimas instituciones, refieren también la importancia de la participación del alumno dentro de la calificación. Por ejemplo, el programa de UCA señala:

El proceso de evaluación será permanente a través de preguntas orales en clase y/o evaluaciones escritas. Este proceso conducirá a los profesores a formarse un concepto acerca del grado de aprovechamiento por parte de los alumnos de los conocimientos y habilidades que componen la materia.

Por otro lado, UCEMA tiene como método de evaluación la examinación de dos parciales teóricos y prácticos, y dos parciales teóricos con focalización en las resoluciones técnicas de la FACPCE. Al mismo tiempo, se incluye la elaboración de trabajos prácticos integradores como parte de la calificación. Todo esto, sin una ponderación explícita. Finalmente, UDESA incluye también dos exámenes, pero se destaca por ponderar en forma clara un porcentaje adjudicado a la nota de concepto. Esta se declara así:

La nota de concepto representa un 20% de la nota final queda a criterio del profesor e incluye evaluaciones de tests de lectura y avance, participación activa en clase, evidencias de lectura para cada clase, asistencia a clase, etc.

Esta característica debe leerse en coincidencia con el hecho de que UDESA presenta en promedio los cursos menos numerosos, lo cual habilita mayor seguimiento del alumno.

3.1.3. ASPECTOS GENERALES: INSERCIÓN INSTITUCIONAL DEL CURSO

La inserción institucional de los cursos se refiere al rol que los mismos tienen dentro de la carrera, y cómo participan dentro del perfil de profesional. Según CANUDAS (1972, p. 1):

Un plan orgánico de enseñanza enlaza de un modo natural y múltiple las asignaturas o temas concretos, mediante una red de comunicaciones que permite aproximar los contenidos más diversos del saber y de la técnica, evitando la dispersión mental de los alumnos y logrando un efecto total

Véase la siguiente tabla que resume la inserción institucional de los cursos:

		UBA	UNLZ	UCA	UCEMA	UDESА	
DURACIÓN DE CARRERA		5 ½ años	5 años	4 años	4 años	4 ½ años	
MATERIAS DEL CICLO CONTABLE ¹⁷	Contabilidad básica	C1		☐		☐	
		CB		☐			
		TC	☐				
		EDC			☐		
	Contabilidad intermedia	C2			☐		☐
		SC	☐				
		TV		☐			
	Contabilidad avanzada	C3			☐		☐
		C4			☐		
		CP	☐				
		CS	<i>Optativa</i>				
		EC		☐		☐	
		EC1			☐		
		EC2			☐		
		CI				☐	
	A	☐	☐	☐	☐	☐	
	SEMESTRE DICTADO ESTADOS CONTABLES		-	1º semestre de 3ª año	1º semestre de 3ª año	1º semestre de 3ª año	-
SEMESTRE DICTADO AUDITORÍA		Último / Penúltimo sem.	1º sem. de 5ª año (penúltimo)	1º sem. de 4ª año (penúltimo)	2º sem. de 4ª año (último)	2ª sem. de 4ª año (penúltimo)	

Tabla 9: Aspectos generales del curso – Inserción institucional

Fuente: Elaboración propia en base a planes de carrera de las Universidades (publicados on-line)

¹⁷ Referencias cursos:

- Contabilidad básica: C1: Contabilidad I / CB: Contabilidad básica / TC: Teoría contable / EDC: Elementos de Contabilidad
- Contabilidad intermedia: C2: Contabilidad II / SC: Sistemas contables / TV: Técnicas de valuación
- Contabilidad avanzada: C3: Contabilidad III / C4: Contabilidad IV / CP: Contabilidad Patrimonial / CS: Contabilidad Superior / EC: Estados contables / EC1: Estados Contables I / EC2: Estados Contables II / CI: Contabilidad Internacional / A: Auditoría

Una buena aproximación a la inserción institucional del curso es ofrecida por el plan de carrera de las Universidades, el cual estructura las materias. En particular, interesa comprender cómo se ubica la materia bajo análisis dentro del ciclo de materias vinculadas a Contabilidad, pero en particular a Contabilidad financiera o de reporte (se excluyen del análisis por lo tanto materias vinculadas a Contabilidad de costos, Sistemas administrativos, Control interno, entre otras).

Es importante notar que estas materias (Contabilidad financiera) tienen un protagonismo muy importante dentro de la carrera de Contador. Por un lado, constituyen una de las posibles especializaciones profesionales, pudiendo los egresados orientarse a estas áreas y desarrollarse en empresas o estudios contables. Por otro lado, y al mismo tiempo, estas materias dan sustento conceptual a muchas otras materias de la carrera (por ejemplo las de Contabilidad de uso interno, las de Finanzas, o las de Administración).

Continuando, véanse los casos de la muestra. Puede notarse que la duración de la carrera oscila entre los cuatro y los seis años en todos los casos, con un ciclo de formación general y un ciclo de formación profesional. Puede verse que las distintas Universidades ofrecen un curso de Contabilidad para cada nivel (básico, intermedio y avanzado) y un curso de Auditoría. De este modo, se tiene:

- Nivel básico: UBA tiene *Teoría contable*, UCA y UDESA *Contabilidad I*, UNLZ *Contabilidad básica* y UCEMA *Elementos de Contabilidad*. Estas materias buscan introducir la naturaleza de la información contable y comenzar a sentar las bases sobre la técnica contable, con los primeros aspectos de registración.
- Nivel intermedio: UBA tiene *Sistemas contables*, UCA y UDESA *Contabilidad II* y UNLZ *Técnicas de valuación*. Estas materias buscan perfeccionar los aspectos de reconocimiento y medición vistos en las materias básicas, de modo que los temas son los mismos pero con mayor nivel de rigurosidad.
- Nivel avanzado: excluyendo *Auditoría* (que está presente en las cinco instituciones con ese nombre), UBA tiene *Contabilidad patrimonial* y la optativa *Contabilidad superior*, UDESA *Contabilidad III* y UNLZ y UCEMA *Estados contables*. Caso aparte para UCA, con cuatro materias de Contabilidad avanzada: *Contabilidad III*, *Contabilidad IV*, *Estados Contables I* y *Estados Contables II*. Estas materias buscan mostrar los aspectos de exposición y elaboración de estados contables, que significa la culminación del proceso contable.

Puede reflexionarse entonces, que con diferencias en las nomenclaturas, las distintas Universidades ofrecen una formación similar, dónde se van recorriendo los distintos pasos del proceso contable tal y como se reseñó en este trabajo (sección 2.2.1. Contabilidad en los libros: la teoría contable, página 29). El Anexo 11: Inserción institucional del ciclo contable muestra esta relación en detalle. Se destaca entonces la UCA con un perfil marcadamente técnico, en donde gran parte del plan de estudios es de orientación profesional, contando con menos materias de formación general.

Al mismo tiempo, en particular respecto de los cinco cursos analizados, ha de notarse que se insertan dentro del tramo avanzado y específico de la carrera, en todos los casos durante la segunda mitad de la misma. Esto es lo que UBA llama “Ciclo Profesional”, UCEMA “Ciclo de especialización” y UDESA “Ciclo de Orientación” (UCA y UNLZ no le dan una denominación específica). Esto hace llamar la atención sobre los conocimientos previos que se espera que los alumnos tengan al momento de arribar a estas materias. En términos de los pasos del proceso contable enunciados en el Capítulo 2.2. se esperan buenos conocimientos en términos de reconocimiento, caracterización, medición y procesamiento de la información contable, de modo que la elaboración de los informes contables (los *estados contables* para la materia homónima o el *informe del auditor* para Auditoría) sea accesible.

Otra implicancia de esta inserción institucional es la cercanía que estas materias tienen con la práctica profesional. En muchas oportunidades, los alumnos ya cuentan con cierta experiencia laboral o están muy próximos a hacerlo. Decía BONDANCIA (UBA):

Auditoría debe ser de las últimas materias obligatorias de la carrera contable. De hecho, es algo que siempre nos ha dado la posibilidad de estar en contacto con los que ya van a ser profesionales al día siguiente prácticamente de que terminabas con nosotros (Bondancia, 2015)

Esta cuestión hace que tome especial relevancia el aspecto de la realidad empresarial y la formación contable del cual se ha dado cuenta en la sección tercera del Estado del Arte. La proximidad al trabajo laboral imprime cierto carácter profesional a los cursos que puede resultar valioso.

De este modo se concluye con la caracterización de los aspectos generales del curso. A continuación se proseguirá evaluando a una persona clave dentro del mismo: el docente.

3.2. EL DOCENTE CONTABLE

Esta variable busca indagar los aspectos salientes del docente contable, incluyendo sus características generales expuestas de modo descriptivo, las fuentes de didáctica que surgen de tales características y la identificación del carácter de fortaleza o debilidad de las mismas.

Para tal labor, es deseable tener en cuenta la definición de maestro provista (página 114) y la caracterización de las fuentes específicas de didáctica propuestas previamente (página 23). También es útil recordar los problemas y las propuestas vinculadas a los docentes contables en la sección 2.2.2. (página 37).

El trabajo de campo de esta sección ha sido realizado esencialmente en base a las opiniones relevadas a través de las entrevistas con los docentes, y a la observación que se ha podido hacer de ellos durante las clases presenciadas por el autor del trabajo.

3.2.1. DOCENTE CONTABLE: CARACTERIZACIÓN ¹⁸

Una de las primeras características indagadas a la hora de entrevistar al profesional, se refiere a los *años de experiencia* que el mismo tiene en la tarea docente. Como puede notarse en la siguiente comparación en promedio los entrevistados cuentan con 10 años de carrera docente, de modo que puede decirse que entienden en profundidad esta labor. En particular véase la Tabla 10: Características generales del docente – Años de experiencia.

	UBA	UNLZ	UCA	UCEMA	UDESА
NOMBRE Y APELLIDO DEL DOCENTE	Guillermo Eduardo Bondancia 	Matías Bandín 	Darío Gabriel Leisner 	Gustavo Daniel Di Vilio 	Pablo Mario Moreno 
EXPERIENCIA DOCENTE (en cantidad de años)	10 años	12 años	10 años	8 años	11 años

Tabla 10: Características generales del docente – Años de experiencia

Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por los docentes

¹⁸ Mayores detalles en Anexo 3: *Referencia sobre los entrevistados.*

En segundo lugar, respecto de la *ocupación* puede notarse que en los cinco casos los docentes tienen una intensa actividad profesional como practicantes en estudios contables, siendo en todos los casos socios de reconocidos estudios contables de gran envergadura. En todos los casos, este trabajo representa el grueso del tiempo laboral activo de los entrevistados, siendo la tarea docente una labor que insume menor cantidad de horas semanales. Esta cuestión puede verse desde dos puntos de vista:

- Por un lado, se puede caracterizar a estos docentes como *practicantes profesionales*, en el sentido de que dedican gran parte de su tiempo a la actividad laboral en su rol como auditores o consultores. Esto permite que los profesores tengan una intensa interacción con el mundo empresario para el cual preparan a los graduados, nutriendo de ejemplos prácticos cada clase y estando muy actualizados respecto de las prácticas actuales. En este sentido afirmaba Darío LEISNER (UCA):

Ahora, el principal valor que nosotros le podemos dar a las clases es contar experiencias. (...). Vas contando casos de la realidad, cómo se vincula con lo que vamos charlando. Eso genera re-preguntas, curiosidad, cómo si contaras una novela (Leisner, 2015)

Esto se ha podido corroborar en la observación de las clases, donde en numerosas ocasiones se mencionaban ejemplos de situaciones vividas por los mismos profesores.

- Por otro lado, y como la contracara inevitable de esto, también se puede caracterizar a los entrevistados como *docentes de dedicación parcial*, por oposición aquellos docentes con dedicación completa a la tarea de enseñanza e investigación académica. Esto es reconocido por DI VILIO (UCEMA) quien señala que:

Es bastante complejo tener profesores full-time (...). Hay Universidades privadas que tienen más, otras que menos, pero son más bien la excepción. Y por eso tenemos más ayudantes que en otros lados (Di Vilio, 2015).

Al mismo tiempo, puede verificarse en los antecedentes laborales de los profesores la participación en distintos cursos de negocios, incluyendo en algunos casos maestrías del tipo de MBA o programas de desarrollo directivo. Por otro lado, salvo en el caso de BANDÍN (UNLZ), no se muestran antecedentes importantes de carrera académica. Esto tiende a acentuar el carácter profesional y no académico de los docentes.

Señalaba también en este sentido DI VILIO:

Si vos me preguntás a mí, jamás tomé ningún curso de pedagogía. Nunca. Traté de suplirlo, preguntando, diciéndole a alguien si me podía ayudar, que me explique cómo hacía, o preguntándole a la gente que sabía de pedagogía. Pero nunca fui a tomar un curso de pedagogía (Di Vilio, 2015)

En breve se evaluarán los beneficios y perjuicios de esto, pero en principio tómese simplemente como una circunstancia que sucede en muchos casos de la realidad. En conclusión entonces, como característica general de los docentes se tiene profesores de alta dedicación profesional y baja dedicación docente pero de extensa experiencia.

3.2.2. DOCENTE CONTABLE: FUENTES DE DIDÁCTICA

Tal como ha sido previamente definido las fuentes de didáctica general están dadas por (a) *Valores y concepciones pedagógicas*, (b) *Conocimiento disponible explicativo* y (c) *Desarrollos de prácticas concretas* (página 23). Y de lo recién dicho respecto de la ocupación de estos docentes, surge en modo muy claro la preeminencia que tienen las últimas dos fuentes de didáctica por sobre la primera. Es decir, las prácticas concretas y el conocimiento contable son insumos bastante más frecuentemente utilizados por estos docentes para llevar adelante sus clases. Los conocimientos sobre pedagogía suelen tener menor peso. En este sentido, afirmaba BANDÍN (UNLZ) que “*por ahí el profesional no cumple con las condiciones pedagógicas de un docente per se. Por ahí las adquiere, o no basta en ciertas circunstancias sólo con el conocimiento para poder transmitirlo*” (Bandín, 2015). Y en modo similar, afirmaba DI VILIO (UCEMA):

Yo creo que, definitivamente, por lo menos en nuestro campo sí, el aspecto pedagógico es débil, porque la gente tiene una formación como muy propia de lo que enseña, pero las herramientas pedagógicas le faltan. Lo ves en el diseño de las clases, en las herramientas, en los exámenes, en la manera de explicar (Di Vilio, 2015)

Entonces, puede caracterizarse que la ocupación de los docentes/profesionales se traduce en fuentes de didáctica particulares arraigadas a las experiencias prácticas y con un bajo nivel de conocimiento de pedagogía.

3.2.3. DOCENTE CONTABLE: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

¿Es el marcado perfil profesional una ventaja o una desventaja? Como aspectos positivos del perfil descrito de docente, se destaca que la relación entre práctica profesional y docencia tiene ciertas interacciones positivas o simbióticas.

- Según BONDANCIA *“el hecho de estar trabajando paralelamente, genera que uno tenga que estar actualizado. Y aparte te retroalimentás porque estás actualizado por la profesión, pero estás actualizado también para dar clases”* (Bondancia, 2015) En otras palabras, los ejemplos de la práctica dan insumos para las clases, y la exigencia de dar clases pone al día conocimientos teóricos que el profesional hace lucir en su rol de *practitioner*.
- Según BANDÍN el alto grado de profesión y bajo grado de academicismo *“te diría que encuentro que es una ventaja. Básicamente porque sino la Contabilidad se puede transformar en algo completamente teórico y abstracto”* (Bandín, 2015). De este modo, pareciera ser que la naturaleza de la disciplina contable permite validar un rol docente más orientado a la práctica.
- Según MORENO el profesional tiene ciertas ventajas que pueden llegar a equiparar las carencias pedagógicas. Entre ellas, el trato interpersonal que el profesional adquiere en las relaciones laborales, para lograr habilidades de comunicación efectivas.

Como aspectos negativos o debilidades del perfil descrito de docente, se identifican algunas cuestiones vinculadas a la ya denominada *baja profesionalización del docente contable*. Es decir hay una baja especialización en la tarea docente por parte de los profesores de esta área. Esto hace que la comunidad académica tenga un bajo nivel de impacto, que la bibliografía de la disciplina sea parca, y que en muchos casos las capacidades pedagógicas queden libradas a las características personales del docente. En este sentido, reconocía DÍVILIO que *“hay gente que para todo eso tiene idoneidad, y lo fue supliendo de alguna manera: porque alguno le explicó, porque fue a un curso formal, porque se da cuenta lo que funciona o lo que no funciona en la clase”*. Adicionalmente, como otro punto negativo, notaba Moreno como un problema importante los excesos de autonomía del profesor, y una falta del concepto de “cátedra” dado por una multiplicidad de aportes. Según su opinión, esto no sucede en ninguna Universidad (incluyendo UDESA).

Expuestos estos matices entonces, se avanza sobre el otro protagonista: el alumno.

3.3. EL ALUMNO CONTABLE

Esta variable desea relevar los aspectos característicos del alumno de las materias de Contabilidad, incluyendo - del mismo modo que el apartado anterior – una expresión descriptiva de sus características principales y posteriormente una evaluación de las fortalezas y debilidades.

Para ello, es importante considerar la definición de alumno provista (página 115) y la importancia que se le da al mismo a partir del reconocimiento del concepto de *mediación pedagógica* dentro de la concepción de enseñanza como proceso flexible (página 18). También es útil recordar los problemas y las propuestas vinculadas a los alumnos de Contabilidad de la sección 2.2.2. (página 37).

El trabajo de campo de esta sección ha sido realizado esencialmente en base a la observación de las clases y las opiniones relevadas a través de las entrevistas con los docentes.

3.3.1. ALUMNO CONTABLE: CARACTERIZACIÓN

Como ha sido señalado en más de una oportunidad, dar reconocimiento a las características del alumno es una parte muy importante del proceso de enseñanza. Al menos dos aspectos toman relevancia fundamental, en línea al concepto de aprendizaje significativo: el *potencial de asimilación* y la *compatibilidad subjetiva* (definidos en página 20).

En primer lugar, y alineado al *potencial de asimilación*, debe reconocerse que como mínimo es esperable que los alumnos cuenten con los conocimientos de las materias correlativas según lo relevado en el apartado de *Aspectos generales: Inserción Institucional*. En este sentido y en forma general, todos los alumnos deberían contar con conocimientos de Contabilidad básica e intermedia, teniendo *expertise* en la resolución de los problemas vinculados al proceso contable (problema de reconocimiento, de caracterización, etc.). El efectivo acaecimiento de este requisito dependerá de las circunstancias específicas, y para ello el docente puede valerse de exámenes de nivelación al inicio del curso que le permitan tomar noticia del nivel con el cual los alumnos arriban a la materia.

En segundo lugar, y alineado a *compatibilidad subjetiva*, se torna importante conocer los intereses de los alumnos en específico, y despertarles nuevos intereses. En este sentido, y a propósito de las cualidades del buen docente, comentaba Moreno:

Y por otro lado [el docente] tiene que estar cerca de su audiencia. (...) En grupos de 25 vos sabés el que está afilado, el que está atento, el que es vago, el que le va bien, el que le va mal, el que lee, el que no lee. Entonces, tenés que ir premiando al que lo hace, y motivando al que no lo hace. (Moreno, 2015)

En este sentido, debe destacarse que todos los docentes entrevistados han dado cuenta de la importancia de la participación del alumno, y en muchos casos (especialmente UDESA y UCA) se toma como un elemento prácticamente obligatorio la participación del alumno. Esto también se relaciona con el grado de masividad de las clases, ya señalado.

Por otro lado, pueden agregarse a la lista de características generales de los alumnos de Contabilidad, algunas cuestiones descriptivas aportadas por los entrevistados que resultan interesantes:

- Respecto de la *integración con tareas laborales*, en el caso de la UCEMA destacaba Di Vilio un amplio espectro de estudiantes que trabajan, lo cual se facilita por el horario tardío de cursada en esta institución. Comparten esta características las dos Universidades públicas de la muestra: UBA y UNLZ. En el otro extremo, UDESA con un régimen de cursada full-time se caracteriza por requerir de sus alumnos jornada completa avocada al estudio, dificultando el ejercicio de un trabajo durante la cursada. UCA se presenta como un caso intermedio entre los dos extremos. Esta característica debe ser considerada pudiendo el docente orientar las clases de un modo más *experimental*, tomando las prácticas laborales de los alumnos como insumos, o haciéndolas más *académicas* valiéndose de conocimientos previos de otras materias.
- Respecto de la *estabilidad del grupo de alumnos* se destaca que en el caso de Universidades privadas (UCA, UDESA, UCEMA) los cursos son estables, componiéndose en forma general de los mismos alumnos, mientras que las Universidades públicas (UBA, UNLZ) los cursos son más heterogéneos y variables. Esto también motiva a la utilización de técnicas específicas. Así, en los casos de grupos más estables podrían utilizarse técnicas de trabajo en grupo que capitalicen la confianza interpersonal (por ejemplo con el *rol playing*). En grupos menos estables, las técnicas podrían ser más espontáneas y adaptadas a la masividad de los cursos.

3.3.2. ALUMNO CONTABLE: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Avanzando ahora sobre los aspectos fuertes y débiles del alumno contable que pueden encontrarse actualmente, se ha relevado en primer lugar cuáles son las características que cada docente considera valiosas en sus alumnos para este tipo de cursos. De este modo, puede notarse que algunas características actualmente cumplen con ese estándar, mientras que otras podrían ser insuficientes.

A cada docente se le indagó cómo ordenaría las características de un alumno que más le podrían servir para cumplir exitosamente con los requisitos de un curso de Contabilidad avanzado/Auditoría. Se les propuso cuatro: (a) *buena memoria*, (b) *intuición y sentido común*, (c) *capacidad de integrar* y (d) *experiencia práctica*. El orden elegido por cada uno de los docentes se expone en esta tabla:

	GEB (UBA)	MB (UNLZ)	DGL (UCA)	GDD (UCEMA)	PMM (UDES)
BUENA MEMORIA	4°	4°	4°	3°	4°
INTUICIÓN Y SENTIDO COMÚN	1°	2°	1°	1°	1°
CAPACIDAD DE INTEGRAR	2°	1°	2°	2°	2°
EXPERIENCIA PRÁCTICA	3°	3°	3°	4°	3°

Tabla 11: Características generales del alumno - Fortalezas y debilidades
Fuente: Elaboración propia en base a lo relevado a través de entrevistas a los docentes

Como puede notarse la tendencia es de bastantes coincidencias. Tanto BONDANCIA (UBA), como LEISNER (UCA) y MORENO (UDES) coinciden en priorizar “intuición y sentido común”, luego “capacidad de integrar”, luego “experiencia práctica” y finalmente “buena memoria”. La preeminencia de intuición y sentido común es asociada en todos los casos a la capacidad de captar las cuestiones de principios rectores que aplican en el estudio de la Contabilidad. Por ejemplo, decía Moreno:

Las cuestiones técnicas, en el fondo, cuando las despejas de detalles, tienen un tronco conceptual, y casi un tronco conceptual común y global. Si vos tenés intuición y sentido común para captarlo, no solo captás el tronco sino que después te es muy fácil adivinar los detalles (Moreno, 2015)

A su vez, BANDÍN (UNLZ) efectúa un orden similar, pero alternando la prioridad entre “intuición y sentido común” y “capacidad de integrar”, priorizando esta última. Él afirmaba: *“Para mi pasa mas que nada por la capacidad de razonamiento de las personas, y la capacidad de integrar. O sea eso me parece fundamental”* (Bandín, 2015). De modo que puede notarse que en definitiva termina confluyendo con una explicación similar a la brindada para justificar la intuición y sentido común. Es decir, la *capacidad de razonamiento* es la que según los docentes tiene un rol clave en el proceso de aprendizaje de los alumnos en Contabilidad. Esto puede entenderse perfectamente a la luz de los problemas que se ha dicho que el alumno contable enfrenta al trabajar en esta materia (problema ontológico de reconocimiento, lógico de caracterización, metodológico de medición y técnico de procesamiento). Todas estas cuestiones implican una seria actividad cognoscitiva de abstracción, análisis, categorización.

Finalmente, DI VILIO (UCEMA) coincidiría en todo lo anterior, pero ordenaría en tercer lugar “buena memoria” y en cuarto lugar “experiencia práctica”. En una pequeña disidencia con los restantes cuatro docentes, quienes caracterizaban a la buena memoria como una capacidad de baja utilidad hoy en día, destacaba el docente de UCEMA:

Y definitivamente, aunque sume medio academicista, o con todos los detrimentos que tiene, algún grado de retención y de memoria necesitás. Obviamente, suena muy arcaico pero lamentablemente también es necesario. (Di Vilio, 2015)

En adición a lo anterior, hay algunas otras características del alumno destacadas por los distintos docentes que se hacen loables en el proceso de la formación contable. Entre ellas pueden mencionarse: (i) preparación previa de las clases, (ii) estudio de las normas contables en forma autónoma, (iii) preparación para los exámenes en base a una lectura profunda y con buen material, (iv) estudio de la materia en forma distribuida y equilibrada durante el semestre. Estas características podrían agruparse en una quinta cualidad a tener en consideración que podríamos llamar *actitud frente al estudio*. Siendo las cualidades indagadas de mayor relación a las capacidades innatas del alumno, esta cualidad estaría más referida a la disposición y prestancia que tiene el estudiante para la materia en forma específica.

Ahora bien, de las distintas cualidades que se han reseñado hay algunas que según los docentes encuentran deficiencias en forma más habitual. Una de ellas es una cualidad enunciada como característica general o pre-requisito: los conocimientos de Contabilidad

básica. Según los docentes entrevistados, se pierde mucho tiempo en el repaso de conceptos básicos por las carencias en este sentido ¹⁹. Así, BONDANCIA (UBA) señalaba:

En la primera etapa [de la materia] cuando tienen que revisar los rubros, los estados contables, o las cuestiones dónde te enfocás en las pruebas sustantivas es tienen que relucir la parte que saben de Contabilidad, y ahí es dónde se les complica. (Bondancia, 2015)

Otro de los aspectos débiles por parte de los alumnos habitualmente observado es la actitud frente al estudio. Y en particular: preparación de la clase, y preparación de exámenes.

Respecto de la preparación previa de la clase, se nota que sólo en extrañas circunstancias los alumnos arriban a la clase con un trabajo previo realizado sobre la bibliografía, con elaboración de preguntas o razonamientos que les permitan un mayor aprovechamiento. Así señalaba BANDÍN (UNLZ) que se critica la falta de preparación de los alumnos para ir a clase, lo cual en otras geografías es inadmisibile. Si un alumno va sin leer a clase todos tus compañeros lo miran mal. Mientras tanto en nuestra idiosincrasia “*es materia común y de todos los días*”. (Bandín, 2015). Los cinco docentes coinciden en este sentido.

Respecto de la preparación adecuada de los exámenes, se notan falencias en modo particular para los alumnos con baja performance. Notaba DI VILIO que “*generalmente los aplazos son por prepararse superficialmente. En el mejor de los casos ir a clase, escuchar, prepararte en base a tus apuntes, no leer, no ejercitarte*” (Di Vilio, 2015). También hay coincidencias en este sentido en lo expuesto por los docentes de las restantes Universidades. Si bien estas cuestiones dependen fundamentalmente de la motivación del alumno, se nota como desde el lado docente algunas prácticas pueden condicionar o favorecer una mejor predisposición. El orden y la estructuración de la materia, por ejemplo, hemos visto que es un condicionante positivo de la motivación del alumno (siguiendo la investigación referenciada previamente de SHARMA, página 43).

Ahora, con un mayor entendimiento del curso en general y de los sujetos que en él participan se avanzará sobre los aspectos objetivos: el primero de ellos, el contenido.

¹⁹ La evidencia empírica previa (Potter & Johnston, 2006) pone de manifiesto que los conocimientos previos en materia contable están correlacionados con los resultados académicos futuros en esta misma disciplina.

3.4. EL CONTENIDO CONTABLE

Esta variable persigue el análisis de los contenidos de los cursos incluidos en la muestra, revisando los temas incluidos, el encuadre que se les da y la estructuración de las unidades. A su vez, se identifican algunas cuestiones problemáticas apuntadas por los entrevistados en relación al contenido.

Para ello, es oportuno traer a colación la definición de contenido provista (página 16), así como la definición de currículo en relación a la didáctica (página 24). Al mismo tiempo, se hace necesario tener en consideración la sección 2.2.1. “Contabilidad en los libros: la teoría contable” (página 27) en la que se ha esbozado un esquema de los problemas específicos que la Contabilidad y Auditoría traen al campo del conocimiento.

El trabajo de campo de esta sección ha sido realizado en base a un análisis pormenorizado del currículo formal de cada uno de los cursos, y se han considerado también algunas observaciones al nivel de las entrevistas en profundidad.

3.4.1. CONTENIDO CONTABLE: ANÁLISIS CURRICULAR

Para abordar el análisis de los contenidos esquematizados en los currículos de los cursos, debe considerarse en forma separada los cursos de Estados Contables por un lado (UNLZ y UCEMA) y por otro lado los cursos de Auditoría (UBA, UCA y UDESA).

A) Análisis curricular: cursos de Estados Contables

Pueden notarse coincidencias y diferencias significativas en los contenidos curriculares de los cursos de Estados Contables de UNLZ y de UCEMA. En Anexo 12 se expone una tabla con la comparación de las unidades temáticas y temas específicos cubiertos para cada uno de los programas académicos, salvando las diferencias terminológicas que pudiera haber. Sin embargo, al margen de este análisis al detalle, surgen algunas observaciones generales que resultan de interés en los siguientes aspectos:

- Contenidos incluidos en la materia
- Encuadre de los temas
- Estructuración de las unidades

Respecto de los *contenidos incluidos en la materia*, pueden notarse diferencias importantes. En el caso de UCEMA se aborda todo el proceso contable, incluyendo el reconocimiento y medición de elementos en general y en particular de los estados contables, hasta la elaboración de los estados contables, pero sin llegar al tratamiento complejo de estos más que por la consolidación. En el caso de UNLZ no se aborda el reconocimiento y medición de elementos específicos sino que directamente se parte de la elaboración de los estados contables y se agrega el tratamiento de estados contables especiales (conversión, análisis, proyección, etc.). Estas diferencias corresponden más que nada con la inserción institucional de los cursos. Mientras UNLZ cuenta con una materia previa en la que se revisan los aspectos de reconocimiento y medición específicos, UCEMA cuenta con una materia posterior en la que se revisan las cuestiones de estados contables especiales. La siguiente tabla resume esta distribución:

<i>Problema</i>	Asignatura UNLZ	Asignatura UCEMA
<i>Reconocimiento y medición de rubros específicos</i>	Técnicas de valuación	Estados Contables
<i>Exposición y preparación de Estados Contables básicos</i>	Estados Contables	
<i>Exposición y preparación de Estados Contables especiales</i>		Contabilidad internacional

Tabla 12: Análisis curricular de los contenidos en materias de Estados Contables

Fuente: Elaboración propia en base al análisis de los currículos

Respecto del *enquadre de los temas*, y tomando en particular el tema que ambas materias comparten (exposición y preparación de Estados Contables básicos), pueden notarse diferencias significativas respecto de cómo se tratan, al menos desde el currículo, estos temas. En el caso de UCEMA los temas se presentan desde una perspectiva fuertemente normativa, dónde los nombres mismos de las unidades se encabezan con la palabra “Normas contables”. En particular, hay un énfasis en las normas argentinas. Por ejemplo, la primera unidad de exposición de estados contables se llama “Normas contables sobre forma y contenido de los estados contables”. En UNLZ, en cambio, hay un mayor foco en principios conceptuales. Para cada unidad el título de la misma se expone en forma conceptual, y dentro de los temas de la misma se tiene “Significado” “Alcance” “Definiciones”, otras cuestiones específicas, y como cierre “Normas contables”.

Por último, respecto de la *estructuración de las unidades* en el caso de UCEMA pueden verse unidades de alto nivel de especificidad donde componen cada unidad un tema. Mientras tanto en UNLZ se observa un desglose más amplio de los contenidos, mostrando por un lado en forma amplia los “Contenidos mínimos”, por otro lado los “Contenidos” donde se exponen unidades temáticas con mayor segregación, y por último el “Tema por clase”, el cuál equivaldría a las unidades temáticas de UCEMA.

Una breve reflexión sobre estos aspectos lleva a considerar que estas divergencias representan en realidad cuestiones formales. Por un lado, debe entenderse que en la práctica y en las clases puede ser que la dinámica sea independiente del currículo, pero también debe entenderse que las declaraciones formales que la cátedra realiza a través del currículo dan orden y estructuración a la materia, y confieren un esquema previsible para el estudiante, lo cual recordemos contribuye al aprendizaje significativo.

B) Análisis curricular: cursos de Auditoría

Para el caso de los cursos de Auditoría (UBA, UCA y UDESA) puede efectuarse un análisis similar. En Anexo 13: Análisis curricular – Cursos de Auditoría se expone el análisis detallado de los contenidos curriculares para las tres Universidades.

En primer lugar, respecto de los *contenidos incluidos en la materia* pueden observarse mayores coincidencias. Puede reflexionarse que las materias de Contabilidad en el sentido estricto de la palabra (elaboración de la información contable) suponen un camino comparativamente más largo que obliga a las distintas instituciones a segmentarlo con distintos cortes. En cambio, la materia Auditoría, por tener una menor extensión comparativamente parece comenzar y terminar con los mismos contenidos casi de forma unívoca. Sin embargo, puede notarse que en esta materia se comprime una cantidad importante de temas a fin de mantener en una sola materia todo el temario. Esto ve reflejo en la inserción institucional, que como hemos visto, para los cinco casos estudiados la materia “Auditoría” forma parte del plan de carrera con ese mismo nombre. Tanto UBA, como UCA y UDESA incluyen conceptos introductorios, planificación, ejecución y conclusión del proceso de auditoría. Hay dos cuestiones que distinguen, en este aspecto a UDESA. Por un lado se ve la inclusión de algunos temas especiales que las otras dos instituciones ignoran (uso del trabajo de expertos, transacciones con partes relacionadas, etc.) y por otro lado la inclusión del tema “Informe del auditor” dentro la unidad introductoria, lo cuál se alinea a la recomendación de ZGAIB (2007) enunciada en el capítulo 2 (página 42).

Al mismo tiempo, en este punto, encuadra una interesante observación de MORENO: “*Los programas pretenden abarcar todo. Cuando abacás todo, puede ser que soslayes la profundidad que los temas requieren*” (Moreno, 2015). Se ve entonces que la comprensión de temas en una sola materia que se ha enunciado podría estar actuando en detrimento del cuidado que se le da al trabajo con cada uno de los temas.

En segundo lugar, respecto del *encuadre de los temas* también surgen diferencias interesantes en el espacio que se da a los principios conceptuales y las normas técnicas. Si bien los tres programas tienen un enfoque que parece ser equilibrado entre principios conceptuales y normas técnicas (cada unidad contiene ambos elementos), el tipo de normas técnicas cambia. Por un lado, el curso de la UBA está confeccionado íntegramente bajo normativa local, específicamente la Resolución Técnica 7 de la Federación de Consejos Profesionales de Ciencias Económicas. Por otra parte, UCA mantiene también este perfil pero exponiendo complementariamente comparaciones de la normativa local con la normativa internacional. Finalmente, UDESA tiene un programa basado fundamentalmente en normativa internacional, específicamente las Normas Internacionales de Auditoría emitidas por la Federación Internacional de Contadores (IFAC por sus siglas en inglés) y se realizan comparaciones complementarias con la normativa local. Esto tiene una intención específica, reconocida por el docente de UDESA, pues afirma que las normas locales están muy permeadas por las cuestiones de coyuntura que entorpecen el aprendizaje de los principios conceptuales. En sus palabras:

Una buena forma de huir de la coyuntura es ir a las normas internacionales, que supuestamente están como más establecidas y más estructuradas y más allá de la coyuntura. Eso es fundamental y no pasa en todas las Universidades (Moreno, 2015)

En tercer lugar, respecto de la *estructuración de las unidades* se notan importantes coincidencias. A pesar de que el programa de la UBA es menos detallado en los subcomponentes de cada unidad, mientras que los de UCA y UDESA exhiben mayor grado de detalle, las unidades se titulan de modo muy similar y contienen elementos análogos. A su vez, el orden de las unidades es el mismo en los tres casos, comenzando con aspectos introductorios y definicionales, y siguiendo el proceso de auditoría en el sentido de su realización: planificación, ejecución rubro por rubro, y conclusión.

3.4.2. CONTENIDO CONTABLE: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Más allá de la formalidad del currículo, debe tenerse en consideración que los contenidos de una asignatura son dinámicos, permeables y se negocian clase a clase. Por ello, hay cuestiones del contexto que impactan directamente en las materias contables. Las siguientes son algunas cuestiones de contenido y actualidad que en los cursos de la muestra tienen impacto según los docentes que los comandan.

Una primera cuestión que ya se ha bosquejado, es la puja entre principios contables y normas contables. Teniendo las clases un espacio limitado, el lugar que se le da a cada uno de estos es un asunto importante. Según BANDÍN (UNLZ) debe lograrse un equilibrio entre norma contable, principio contable y ejercicio contable. Y explicaba que se requieren todos estos elementos. Los principios conceptuales para dar un sentido profundo a los conocimientos, que sea omnipresente más allá de la norma de turno. Las normas contables también deben recorrerse para dar un sentido actual y una formación técnica a los estudiantes. Y se agrega a esta pareja los ejercicios, en donde principio y norma se ponen en aplicación. A esta combinación, agrega también DI VILIO (UCEMA) otro componente: los usos y costumbres (que podrían considerarse similares a las normas contables, pero con menor nivel de obligación). Él señalaba:

Vos podés escribir, tener normas, doctrina, bibliografía, pero al final del día el uso, la costumbre, lo que la práctica acepta, y lo que las compañías admiten hacer en los estados contables forma parte de lo que hay que enseñar. (Di Vilio, 2015)

En este sentido, durante la observación in situ de las clases pudo notarse en más de una oportunidad el cuestionamiento respecto de cómo funcionaba la cuestión que se estaba analizando en la práctica de las empresas. De este modo se configura un escenario en el aula en el que intervienen normas, principios, usos y costumbres, ejercicios, todos ellos interponiendo modos de aprender distintos.

Una segunda cuestión de relevancia a marcar se relaciona con uno de los elementos del esquema anterior: las normas contables. Su carácter artificial hace que estas cambien constantemente. Esto exige una permanente actualización de los cursos. Según MORENO el contenido se ha convertido en una carrera detrás de las normas donde nunca se llega a tiempo con lo cuál es clave estar *just in time*. La persecución de las normas significa entonces un segundo tema a resolver respecto de los contenidos contables.

A este esquema se agregan algunas observaciones señaladas por MORENO en relación al estatus de la profesión, que impactan directamente en los contenidos de estos cursos. Se sostiene que la profesión está en un “período de chatura” y se vincula esto a las siguientes cuestiones:

- Imposibilidad de practicar el ajuste por inflación contable al nivel de la práctica. Esto ha distorsionado la información contable, al expresarse cifras en valores históricos que en muchas ocasiones no se condicen con la realidad que se busca representar.
- Presencia de un entorno PyME de amplitud, con prácticas poco sofisticadas que no dan buenos ejemplos de Contabilidad aplicada. Esto mismo es lo que previamente fue referenciado en voz de MATTESICH (2002) a nivel global.
- Falta de entrenamiento posterior de la matrícula, no contando los graduados con una obligación de actualización permanente. Coincide en esto DI VILIO al señalar que *“vos en la práctica ves gente que ignora completamente las normas. Las estudia una vez en su vida, y después por 20 años no las vuelve a mirar nunca más”* (Di Vilio, 2015). Esto genera problemas de baja capacitación por parte de los profesionales, con el impacto que esto tiene sobre los estados contables.
- Falta de bibliografía. Esta es una cuestión que hace difícil el trabajo académico y docente, no contándose en muchas ocasiones con un acervo bibliográfico que permita una renovación de los conocimientos de la disciplina.

Todas estas cuestiones hacen que la profesión del Contador se vea menoscabada o problematizada, teniendo el estudiante que enfrentarse frente a un esquema menos claro y menos alentador. Al mismo tiempo, esto impacta en los contenidos: el ajuste por inflación pasa a ser un tema menos importante, la utilización de ejemplos de grandes empresas tiene menor alcance, los objetivos de aprendizaje se tornan más transitorios y los contenidos encuentran un menor apoyo bibliográfico.

Hasta aquí ya sido relevado el curso en general, los sujetos que lo componen (docente y alumno) y el contenido que se transmite. Para completar el esquema de la formación contable véase el canal que comunica a maestro, alumno y contenido: el método.

3.5. EL AMBIENTE Y EL MÉTODO CONTABLE

Esta variable busca describir el método de enseñanza y del ambiente en el que se dictan las clases de los cursos universitarios de la muestra, incluyendo una caracterización de los métodos incluidos para cada curso, y la identificación de posibles fortalezas y debilidades vinculadas a los mismos.

Para ello, debe tenerse en consideración la definición de ambiente de enseñanza provista (página 16), el concepto de didáctica (página 22) y su relación con los métodos de enseñanza y su aplicación en particular para la clase expositiva (página 24). A su vez, debe tenerse en mente el estudio realizado de métodos pedagógicos en la formación contable incluido en la sección 2.2.2. “Contabilidad en las aulas” (página 37).

El trabajo de campo de esta sección ha sido realizado fundamentalmente en base a la observación de las clases (en lo que hace a los métodos vinculados a la *ejecución*). Al mismo tiempo, la indagación se apoya en las entrevistas con los docentes (sobre todo para los métodos vinculados a la *programación* y a la *evaluación*).

3.5.1. MÉTODO DE ENSEÑANZA CONTABLE: CARACTERIZACIÓN

Como observación previa, debe considerarse que a continuación se indicarán las prácticas efectivamente utilizadas en las clases y aquellas que los docentes dicen utilizar, por contraposición a las declaradas formalmente las cuáles fueron relevadas *ut supra* (sección 3.1.1.C) Metodología declarada de clases, página 65). La siguiente tabla ofrece una evaluación de los métodos utilizados en los distintos cursos:

		UBA	UNLZ	UCA	UCE MA	UDE SA
PROGRA MACIÓN	<i>Puesta a disposición del material</i>	<input type="checkbox"/>				
	<i>Preparación del docente</i>	<input type="checkbox"/>				
EJECUCIÓN Ó DESARROLLO	<i>Exposición con debate</i>	<input type="checkbox"/>				
	<i>Utilización de diapositivas</i>	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Resolución de casos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>
	<i>Resolución de ejercicios</i>	<input type="checkbox"/>				
EVALUACIÓN	<i>Metodología teórico-práctica</i>	<input type="checkbox"/>				
	<i>Feedback</i>	<input type="checkbox"/>				

Tabla 13: Ambiente y método contable: caracterización

Fuente: Elaboración propia en base a observación in situ y entrevistas en profundidad

Como puede notarse se han agrupado los métodos según si se aplican a la actividad de programación, a la de ejecución de las clases o a la evaluación.

A) Programación y métodos de enseñanza

Todos los docentes entrevistados dan cuenta de la importancia que tiene la preparación previa de las clases, por un lado mediante la puesta a disposición del material al alumno para que pueda gestionar su estudio, y por otro lado mediante la preparación que el docente hace de los temas a cubrir y de las actividades a realizar en la clase.

En este orden de ideas, en lo que respecta a la puesta a disposición del material, señalaba por ejemplo LEISNER (UCA):

Vos viste que tenés el material antes, que lo podés leer, que está preparado (...). Ese tipo de planificación, ya por nuestra formación profesional, no la vemos de otra manera. Así lo trabajamos Pablo [Moreno], Guille [Bondancia], yo. Lo trabajamos igual (Leisner, 2015)

Mientras tanto, respecto de la preparación del docente, un ejemplo lo confiere MORENO, quien afirma que todas las noches previas a dar una clase revisa el sitio del IFAC para ver si hay un nuevo *draft* de normas, pues considera que el docente debe no sólo conocer la norma que está dando sino también perfilar hacia dónde va.

De modo similar, y utilizando distintos ejemplos, todos los docentes dieron cuenta de la importancia de la programación cuando el entrevistador les indagó “¿Lo que ocurre en las clases tiene más que ver con la programación o con lo que ocurre en ese mismo momento?” En función de ello, todos los docentes se aseguran de contar con los métodos suficientes para una buena programación, tanto del docente mismo como del material para el alumno.

B) Ejecución y métodos de enseñanza

En lo que respecta al desarrollo mismo de las clases, el estatus de los métodos pedagógicos utilizados es bastante similar en todos los cursos. Con algún pequeño matiz, los cinco cursos muestran métodos análogos. Si bien algunos docentes difieren en la opinión que tienen sobre ciertos métodos (a ser informado), lo cierto es que todos los usan.

En primer lugar, el esquema básico es el de una *clase expositiva* donde el docente comparte los contenidos sobre determinado tema y el alumno trata de captar tal contenido. Todos los docentes han señalado en las entrevistas la importancia que tiene la participación del alumno en tales exposiciones, lo cuál se ha dicho que es un insumo importante para el docente a la hora de construir experiencias de aprendizaje significativo. En este sentido, tanto LEISNER, BANDÍN, BONDANCIA, DI VILIO y MORENO (en especial el primero y el último) muestran interés en que el alumno participe. Por ejemplo LEISNER mencionaba que en sus clases todos hablan, o una parte importante, porque sino él mismo hace preguntas a los alumnos en específico. La *observación in situ*, en aspectos generales, coincide con estas afirmaciones en el sentido de que se han mostrado importantes esfuerzos de los docentes por hacer participar a los alumnos. Por ejemplo, en la clase de Estados Contables en UNLZ el docente preguntaba: “¿Cuál de estos puede no estar?” mientras se mostraba un esquema en la que se mostraban distintos componentes de un juego de Estados Contables. Las preguntas directas e indirectas, y preguntas de razonamiento como es en este caso, son un mecanismo útil para fomentar la participación de los estudiantes.

Por otro lado, la utilización de diapositivas típicamente a través de PowerPoint es un elemento que se ha verificado en casi todas las clases asistidas. Si bien en breve se pondrá en discusión las virtudes y defectos del mismo, debe decirse en este punto que forman parte indiscutiblemente del estatus de metodología para el dictado de las clases de Contabilidad, al menos en los cursos analizados. Afirmaba así BONDANCIA: “Utilizamos, justamente a manera de no pérdida de integridad y que queden algunos rastros visuales de lo que uno va diciendo un PPT que proyectamos”. La única excepción fue la UNLZ donde la clase fue presentada haciendo utilización del pizarrón y del discurso oral.

Otro elemento típico, que en algunos casos pudo observarse también en clase, es la utilización de casos como guía para la resolución de determinada actividad. Algunos de ellos son casos relatados por los mismos docentes, en algunos casos de su propia inventiva, y en otros de experiencias personales que han vivido. Por ejemplo, decía LEISNER “Damos ejemplos de la vida práctica y a veces lo contamos tipo novela. Y te preguntan “¿cómo terminó?””. Otros casos son tomados de fuentes bibliográficas, periodísticas o similares. En este sentido, afirmaba BANDÍN: “A veces nosotros en el curso lo hacemos: traes un estado contable, le mostrás a la gente, le explicás donde ese concepto se ve reflejado” En definitiva, la exposición que el docente hace de casos es un elemento omnipresente.

Por último, se desea destacar también la presencia en todos los casos de guías de ejercicios prácticos para la resolución por parte del alumno. Estos ejercicios se caracterizan por presentar una serie de datos vinculados a la realidad económica-financiera de un ente, y pedir al alumno distinto tipo de resolución. En el caso de las materias de Estados Contables (UNLZ y UCEMA) estos tienen que ver normalmente con el armado o preparación de la información contable. En el caso de las materias de Auditoría (UBA, UCA y UDESA) se vinculan más a la detección de ajustes a realizar sobre los rubros contables. La importancia de los ejercicios es afirmada por Di Vilio quien decía:

Tenés que ejercitar. O sea, no hay duda. Yo no veo curso de Contabilidad que no tenga un balance entre la teoría y la práctica. Porque así funciona nuestra profesión. Al final del día para nosotros es tan relevante conocer la norma y los principios como ejecutarlos haciendo la resolución de un tema práctico.
(Di Vilio, 2015)

En la observación in situ de la clase de UCEMA, sobre el final de la misma, se pudo observar la resolución de un ejercicio integral en dónde se realizó todo el proceso contable. A partir de una serie de diez enunciados sobre operaciones de la realidad, docente y alumnos efectuaron todas las registraciones en libro diario, mayores, y los cuatro estados contables básicos.

C) Evaluación y métodos de enseñanza

En tercer lugar, es de interés notar que los docentes entrevistados dan cuenta también de la aplicación de metodologías de enseñanza específicas durante el proceso de evaluación. En particular, vinculado al carácter teórico-práctico de la materia, en todos los casos se verifican métodos de evaluación consistentes en ejercicios que involucran apartados teóricos (i.e. explicación verbal de principios conceptuales, esquematización de componentes de procesos contables, etc.) y otros apartados prácticos (preparación de estados contables, identificación de ajustes en determinados rubros, etc.). Al mismo tiempo, y en especial en UCA, se verifican esfuerzos por la integración de contenidos. Decía LEISNER: “*Nosotros en los finales tratamos de hacer preguntas que se vinculen con la integridad del conocimiento. No con “decime qué es conclusión”, “decime qué es materialidad”.* (Leisner, 2015).

Al mismo tiempo, otro aspecto que se ha notado en las entrevistas es la cuestión del *feedback* ofrecido a los alumnos. El mismo tiene que poder ser útil para su aplicación en las tareas que posteriormente realice el alumno, corrigiendo o apuntalando la conducta frente a la tarea. En este sentido afirmaba BONDANCIA:

Y cuando el primer examen no anduvo muy bien tratamos de motivarlos. Revisamos los exámenes con la gente, cosa de que podamos ver en qué se equivocaron. Tratamos de motivarlos y que sigan adelante para que no abandonen. (Bondancia, 2015)

Ahora bien, lo anterior ha sido una descripción objetiva de los métodos utilizados. Adentrémonos en los beneficios y perjuicios que los docentes encuentran en ellos.

3.5.2. MÉTODO DE ENSEÑANZA CONTABLE: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Observando en particular los métodos utilizados durante la ejecución de la clase, se generan interesantes divergencias. Quitando del camino a la exposición con debate (que todos los cursos están de acuerdo que es la metodología de base más práctica y efectiva al menos actualmente) el uso de diapositivas, el método del caso y la utilización de ejercicios son temas en los que hay menos acuerdo. En especial, se desea en este caso comparar las opiniones de DI VILIO (UCEMA) y MORENO (UDES) por presentar un contraste muy interesante. Nótese primero las afirmaciones de ambos docentes en forma comparativa:

MORENO: Hay un exceso del uso del Power Point. Es que desde el punto de vista de eficiencia es lo más eficiente: te lleva menos tiempo. Te lo dice quien lo usa. (...) Por otro lado, con un uso tan intensivo de la tecnología hoy hay que echar herramientas tecnológicas. Se penetran mejor por los poros de la audiencia: el uso de videos es una buena técnica. Es mucho mejor un video con razonamiento que un slide de PowerPoint.

DI VILIO: Para mí el PowerPoint es una herramienta tremenda. (...) [El alumno] anota ideas y no está perdiendo el tiempo tratando de anotar taquigráficamente lo que dice el docente, lo cual me parece que es una pérdida de tiempo.

El error, me parece que está en que tenés muchos alumnos que se auto convencen de que la materia se estudia estudiando el PowerPoint. Eso es un problema.

De estas afirmaciones, puede notarse que habría una postura más favorable a las presentaciones con diapositivas (DI VILIO) y una postura menos favorable (MORENO). Por un lado, DI VILIO muestra un beneficio al nivel de la atención que el alumno es capaz de prestar, en contraste con una clase en el pizarrón donde debe preocuparse por la transcripción. Por otro lado, MORENO muestra el perjuicio dado por la antigüedad de la herramienta y su uso excesivo, no alternándose con otro tipo de herramientas. Al mismo tiempo, ambos profesionales reconocen en cierto punto la postura contraria. Mientras MORENO rescata la eficiencia del método, DI VILIO anuncia la amenaza dada por la excesiva confianza del alumno en la presentación. De este modo puede notarse que hay posturas diversas respecto de esta metodología tan difundida. Si bien no es el objetivo de este trabajo tomar una postura en particular, comprender las ventajas y desventajas de la cuestión es necesario para tomar mejores decisiones a la hora de implementar determinado método ²⁰.

Otro punto conflictivo entre estos docentes es el uso de los casos. Véanse sus posturas:

MORENO: Debería trabajarse más sobre casos de empresas. Lleva más tiempo, es otra dinámica, perdés un poco de control, pero vale la pena.

DI VILIO: Hay algunos, pocos [casos] que tienen que ver con temas de Contabilidad, pero son muy difíciles para un chico que está haciendo la carrera de grado. Yo veo que son más para cursos de posgrado.

En sentido contrario, en este caso MORENO presenta una postura más favorable y DI VILIO una menos favorable. Se nota como beneficio el carácter más innovador, más cercano a la práctica y más real, pero como perjuicios su dificultad de implementación en la clase y el grado de dificultad. En suma, puede notarse una postura un poco más tradicional por parte del docente de UCEMA y una postura un poco más reformadora del docente de UDESA. La consideración respecto de la “mejor” postura queda a criterio del lector y de futuras investigaciones. Debe decirse que los docentes de las restantes Universidades toman posturas intermedias, dentro de las cuales Leisner (UCA) y Bondancia (UBA) se asemejan a Di Vilio (UCEMA) y Bandín (UNLZ) a Moreno (UDESA).

²⁰ A modo de breve reflexión personal por parte del autor del trabajo, se estima que la disponibilidad de presentaciones con diapositivas, que no sean utilizadas siempre en la clase, pero que estén a disposición de los alumnos permitiría reunir buenas condiciones. Se evitaría la toma de nota compulsiva favoreciendo la atención, y podría darse lugar a otros métodos innovadores al momento de la clase.

3.6. EL VÍNCULO DE LA FORMACIÓN CONTABLE CON LA REALIDAD EMPRESARIAL

Esta última variable desea identificar de modo general las opiniones que los docentes de los cursos entrevistados tienen sobre la interacción de la formación contable con la realidad empresarial.

Para ello, debe tenerse muy en cuenta lo dicho en el capítulo 2.3. “Tecnología: La realidad empresarial en la actualidad” (página 49), en la cual se han presentado las opiniones que se tiene sobre esta misma cuestión al nivel de la bibliografía y las investigaciones recientes.

El trabajo de campo de esta sección versa sobre las indagaciones realizadas a los docentes a propósito de esta cuestión en las entrevistas mantenidas con los mismos.

El Anexo 14: Perspectivas sobre la integración de la formación contable y tecnología (página 127) muestra los extractos detallados con la opinión de cada uno de los docentes respecto de la integración de la formación contable y la tecnología del mundo empresarial.

Haciendo un análisis de tales enunciados puede detectarse que las posturas son de importantes coincidencias con lo relevado a nivel bibliográfico en el apartado sobre Tecnología. En este sentido se destacan las siguientes observaciones:

- Por un lado, existe un reconocimiento de la relevancia de los sistemas de información modernos. Todos los docentes dan cuenta de la actualidad y relevancia de este tema, no pretendiendo que este sea soslayado por otras cuestiones ni restando importancia.
- Por otro lado, se aceptan las dificultades inherentes a la introducción de esta temática en un curso universitario. La dinámica de las clases y su exposición a un contexto tan variado y cambiante, hace que la actualización de la propuesta nunca termine, generando un constante desafío.

Estas dos fuerzas actúan en modo contrapuesto: el reconocimiento de la relevancia puja por la integración de formación contable y tecnología, la aceptación de las dificultades inherentes a la introducción puja por la divergencia. Entre estas dos fuerzas, existen posturas más optimistas (integración) y más pesimistas (divergencia). De la interpretación de lo dicho por cada docente, didácticamente podría ordenarse sus posturas.

La siguiente figura muestra el ordenamiento, y a continuación la explicación.

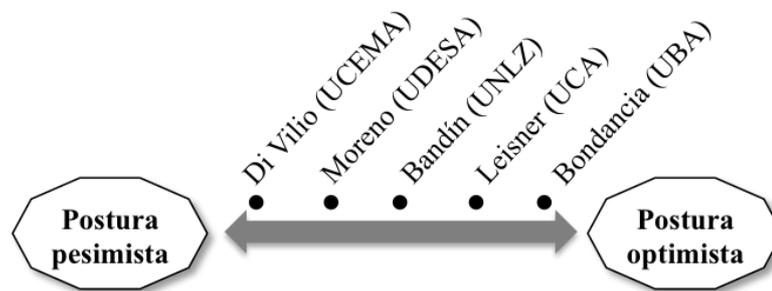


Figura 16: Formación contable y tecnología: posturas optimistas y pesimistas

Fuente: Elaboración propia en base al análisis de las entrevistas

Como primera aproximación, puede notarse que los docentes de los cursos de Estados Contables tienen en promedio una posición menos optimista que los docentes de Auditoría. Se estima que una posible razón de esta cuestión es la cercanía que la materia tiene con la salida profesional, lo cuál ha sido relevado en este trabajo al analizar la inserción institucional de los cursos (p. 67). Auditoría es una materia muy cercana a la graduación, donde tanto docentes como alumnos tienen experiencia laboral paralela al dictado de las clases. Estados Contables, si bien es una materia avanzada se inserta dentro de los mediados de la carrera, no teniendo esta inminente cercanía con la realidad laboral.

Ahora, yendo a las particularidades señaladas por cada docente, podríamos decir que hay dos posturas pesimistas, una intermedia y dos optimistas. Las posturas pesimistas son:

- DI VILIO (UCEMA) observa como difícil la integración del binomio formación contable y tecnología, puesto que esto compite con otros temas vistos en clase. Además, las empresas ofrecen buena capacitación en este sentido, mientras que no ofrecen buena capacitación en los aspectos conceptuales y normativos que las Universidades proveen.
- MORENO (UDES) cree que la formación contable persigue en una carrera a la tecnología, pero que nunca va a llegar a tiempo. Las cuestiones que son “*commodities*” (como el Excel) son captadas, pero aquellas cuestiones riesgosas y sofisticadas tardan en llegar. Desde su punto de vista, la brecha debería acortarse pero descrea de que esto ocurra con facilidad.

Por otro lado, se tiene una postura intermedia:

- BANDÍN (UNLZ) reconoce con vehemencia la importancia de la integración, y la necesidad de que los cursos avanzados de Contabilidad incorporen aspectos de tecnología empresarial. En su experiencia personal, los estudios de posgrado fueron útiles en esta integración. Sin embargo, asiente que para que esto sea posible probablemente la materia debería subdividirse en dos, puesto que la comprensión de contenidos dificulta su tratamiento con la profundidad que merecen.

Finalmente, se tienen dos posturas optimistas:

- LEISNER (UCA) cree que la materia debe revolucionarse, no de inmediato, pero en los próximos años. Desde su punto de vista lo que falta es la incorporación de prácticas en las que se ejercite el trabajo con la tecnología (como ser trabajo con bases de datos o con software específicos de auditoría), dado que actualmente simplemente se relata en forma narrativa su importancia. Un requisito que se hace necesario para poder lograr esto, según su opinión, es una formación contable de base más sólida de modo que estos contenidos no compitan en tiempo con los contenidos de tecnología.
- BONDANCIA (UBA) opina que no sólo debe integrarse sino que en cierto modo ya es así. En primer lugar, porque desde el primer día a los alumnos se les explica la importancia del tema en la actualidad. En segundo lugar, porque se realiza una clase especial en la que incluyen todos los temas de tecnología. En sus palabras *“les explicamos cómo hacemos la revisión de los sistemas, cómo involucramos especialistas, expertos en eso, en la revisión de los sistemas de la compañía, cómo utilizamos eso para nuestro desarrollo del proceso de auditoría”* (Bondancia, 2015).

Así, se tiene un esquema variado donde los docentes tienen opiniones diversas sobre la cuestión de la integración. En principio, resulta importante conocer y sopesar las fuerzas que pujan por la integración o divergencia de la formación contable y la tecnología empresarial. Esto puede servir para comprender mejor cuáles son los desafíos inherentes al proceso de integración y qué factores intervienen.

A modo de conclusión del capítulo 3 “Resultados de la investigación” se incluye el siguiente análisis que pretende sopesar todos los componentes desarrollados durante el capítulo. Se indagó en las entrevistas a los profesores la siguiente pregunta:

“Si escucharas a una alumno quejarse, ¿cuál de estás quejas te preocuparía más? (A) La materia está desordenada, (B) Al profesor no se le entiende bien, (C) La materia me aburre, no estoy motivado”

Mediante esta pregunta se pretende indagar qué aspecto interviniente en el proceso de enseñanza-aprendizaje podría inquietar más al docente. Mientras la primera opción se relaciona con los contenidos y los métodos, la segunda opción se relaciona al docente y la tercera al alumno. A continuación se exponen los resultados de la pregunta:

	GEB (UBA)	MB (UNLZ)	DGL (UCA)	GDD (UCEMA)	PMM (UDES)
(a) La materia está desordenada	-	-	-	-	<input type="checkbox"/>
(B) Al profesor no se le entiende bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-
(C) La materia me aburre, no estoy motivado	-	-	-	-	-

Tabla 14: Desarrollo de la investigación: Pregunta final

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento de las entrevistas

Como puede verse la principal respuesta fue la (B) *Al profesor no se le entiende bien*. Esta elección era claramente explicada por LEISNER quien decía:

Que la materia está desordenada, si me entero y tomo acción, como soy un hombre que estoy dispuesto a corregir, tiene solución. (...). La segunda es más difícil de cambiar. Si no se te entiende un pomelo, es un poco más difícil (...). Ya es más personal. La tercera, al final del camino, yo no lo elegí. (Leisner, 2015).

Así, puede decirse que de todo lo antedicho, probablemente la cuestión del docente, su pedagogía, su profesionalismo, su capacidad de comunicación y empatía, son una pieza clave en el proceso de enseñanza. MORENO plantea un matiz en esta cuestión, poniendo peso a la importancia de la estructuración y el orden en una materia de este tipo, lo cual también se ha mostrado que es una cuestión clave para el alumno, según lo acreditado por investigaciones empíricas a este respecto. En conclusión, y con ánimo integrador, debe entenderse que todos los elementos intervinientes en el proceso de *formación contable* deben ser examinados y evaluados con mesura y pericia.

CAPÍTULO 4 ~ CONCLUSIONES



Universidad de
San Andrés

Este capítulo tiene como objetivo:

- Presentar las conclusiones particulares de los temas anteriormente tratados, estableciendo posibles vínculos entre los mismos.
- Presentar las conclusiones generales del trabajo, retomando todo el desarrollo y verificando el cumplimiento de los objetivos inicialmente planteados.
- Exponer futuras líneas de investigación posibles.

4.1. CONCLUSIONES PARTICULARES

Realizando una mirada global del trabajo, pueden trazarse algunas líneas que comuniquen las distintas secciones y apartados, dando un sentido integral a la investigación. Algunas de estas líneas pueden ser:

- **Objetivos de aprendizaje:**

El capítulo 2 (sección 2.1.2.A.; p. 19) conceptualizó el *Aprendizaje* como el objetivo al que se desea llegar con el proceso de enseñanza. Posteriormente (sección 2.2.1.; p. 29) se dio contenido específico a ese objetivo según la asignatura: la preparación y el control de la información contable para la toma de decisiones. Luego, el capítulo 3, al revisar los aspectos generales del curso (sección 3.1.1.; p. 61) definió con mayor nivel de especificidad los objetivos planteados para cada uno de los cursos investigados.

- **Mediación pedagógica:**

El capítulo 2 (sección 2.1.1.D.; p. 18) dio cuenta de la importancia de la mediación del alumno en el proceso de enseñanza, constituyéndose como un condicionante del aprendizaje significativo (sección 2.1.2.B.; p. 20). Más tarde, se propusieron técnicas específicas para permitir que esto ocurra en las clases de Contabilidad (sección 2.2.2.B.; p. 43) como ser el aprendizaje experiencial y el aprendizaje situado. Por último, en la investigación empírica se indagaron las características de los alumnos que deben ser tenidas en consideración en los casos de los cursos específicos (sección 3.3.1.; p. 74) así como los métodos efectivamente utilizados por los docentes para captar la participación (sección 3.5.1.B.; p. 86).

- **Aspectos curriculares:**

En una primera instancia, se definió el *currículum* en el sentido educativo (sección 2.1.3.C.; p. 24). En una segunda instancia, se dio contenido específicos a ese currículo para el caso de las materias contables (sección 2.2.1.; p. 29) incluyendo la descripción de la realidad contable, los sistemas contables y los informes contables. En una tercera instancia, se observó en detalle los problemas que este enfrenta según las investigaciones más recientes, hablándose de “excesivo formalismo”, “hermetismo”, “estructuración ascendente” (sección 2.2.2.A.; p. 38). Por último, se evaluaron tales contenidos para cada uno de los casos de estudio tomados analizando la inclusión de temas, el encuadre y la estructuración (sección 3.4.1.; p. 79).

- **Docencia contable:**

Se definió en primer lugar al docente como uno de los componentes del proceso de enseñanza (sección 2.1.1.C.; p.16) incluyéndose un Anexo con las características ideales del docente desde el punto de vista educativo (Anexo 6; p.114). Se evaluaron luego, siguiendo las investigaciones bibliográficas, los problemas que el docente contable enfrenta mundialmente (sección 2.2.A; p. 38) hablándose de una baja profesionalización en la tarea por falta de dedicación full-time. Finalmente, se relevaron las circunstancias particulares de los docentes de los cursos tomados (sección 3.2.; p. 70) analizando la cuestión de la tarea profesional en conjunción con la tarea docente.

- **Realidad empresarial:**

Desde la primera página, se problematizó la relación de la formación contable con la realidad empresarial (sección 1.1.1.; p.1). Las secciones primera (Educación) y segunda (Contabilidad) del capítulo 2, caracterizaron la formación contable. Y la sección tercera (Tecnología) caracterizó la realidad empresarial, y planteó la tensión, mostrando las referencias al nivel de las fuentes secundarias (sección 2.3.; p. 49). Finalmente, se indagó a los profesionales entrevistados su opinión sobre estos temas, obteniendo visiones pesimistas y optimistas respecto de la integración del binomio (sección 3.6.; p. 91).

Estas son, sólo algunas de las conclusiones que pueden obtenerse. La unidad del trabajo puede entenderse entonces desde las particularidades de cada uno de los temas tratados.

4.2. CONCLUSIONES GENERALES

A modo de conclusión final, retómese en primer lugar la pregunta de investigación originalmente planteada en el Capítulo 1. Esta decía: “¿Cómo es actualmente la formación de los contadores públicos argentinos desde el punto de vista educativo en cinco cursos de Universidades argentinas metropolitanas?”

Para dar respuesta a esta pregunta el trabajo ha tenido un desarrollo que puede sintetizarse de este modo:

- ⇒ El capítulo 1 “*Introducción*” dispuso los medios mediante los cuáles se llegaría a la resolución de la pregunta, indicando las fuentes de investigación y las técnicas de recolección de datos.
- ⇒ El capítulo 2 “*Estado del Arte*” conceptualizó la “*formación contable*”. En primer lugar el término “*formación*” se definió a través del desarrollo de una unidad centrada en la Educación. Se caracterizó acabadamente el fenómeno de enseñanza, el objetivo de aprendizaje y la disciplina de la didáctica. Este capítulo también conceptualizó el término “*contable*” al elaborar una unidad centrada en la Contabilidad, mostrando sus problemas. Conformó así una definición de *formación contable*, que luego fue estudiada en los casos reales dispuestos por las investigaciones bibliográficas, y en particular con algunas vinculadas a la realidad empresarial.
- ⇒ El capítulo 3 “*Resultados de la investigación*” realizó un relevamiento detallado de la formación contable para los cursos específicos tomados en la muestra, a través de entrevistas en profundidad, análisis documental y observación in situ. Se indagaron seis variables de interés, definidas a partir de lo conceptualizado en el capítulo anterior: aspectos generales, el docente, el alumno, el contenido, el método y el vínculo con la realidad empresarial. Cada una de estas se vio para cada uno de los cinco casos: UBA, UNLZ, UCA, UCEMA y UDESA.

De este modo, conceptualizada e investigada, la *formación contable* de los cinco cursos ha sido extensamente estudiada. En modo sintético, entonces, puede decirse que la formación contable en estos cinco cursos de Contabilidad avanzada se caracteriza por:

- Presentar objetivos teórico-prácticos, con integración del saber-saber y el saber-hacer, incluyendo cuestiones disciplinares, técnicas, normativas, financieras y éticas.
- Fundar su centro didáctico en la experiencia profesional del docente, y sus conocimientos técnicos de contabilidad, en déficit en ocasiones de aspectos pedagógicos que pueden o no ser compensados con la idoneidad profesional
- Buscar el aprendizaje por parte de alumnos, en los cuáles el principal desafío general consiste en mantener una formidable actitud frente al estudio y en tener sólidas bases de conocimientos contables básicos.
- Utilizar un método centrado en la exposición del docente, con importantes esfuerzos de búsqueda de participación del alumno y con un uso intensivo de diapositivas, como método destacado.
- Brindar contenidos, respecto de los cuales el principal debate está en el equilibrio que estos mantienen entre los principios contables, las normas contables y las ejercitaciones prácticas. A esta puja se suma, la posibilidad de integrar como contenidos cuestiones vinculadas a la realidad empresarial y los sistemas de información.

Hecha esta caracterización, se considera respondida la pregunta de investigación oportunamente planteada. La formación contable, tanto en el fondo como en las formas, ha sido caracterizada en su perfil, en sus aspectos internos, en sus métodos y en sus participantes.

Las limitaciones de este trabajo se ligan fundamentalmente a la posibilidad de utilizar técnicas de recolección de datos de mayor nivel de sofisticación para obtener informaciones más generales sobre los cursos analizados. Así, la realización de encuestas a los alumnos, el desarrollo de modelos cuantitativos para el estudio de sus respuestas y otras técnicas avanzadas podrían conducir a mayores conclusiones respecto de la pregunta planteada.

4.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN POSIBLES

Algunas posibilidades para el desarrollo de futuras investigaciones ligados al estudio de la formación contable y su vínculo con la realidad empresarial, pueden ser:

- **Replicar el estudio de la problemática en otros casos:** así como en este caso se han tomado cinco cursos de universidades específicas, la realización de investigaciones similares para otras universidades, u otros cursos, podría traer interesantes conclusiones a compararse con las aquí obtenidas.
- **Profundizar el análisis de una de las variables empíricas estudiadas:** se plantea la posibilidad de estudiar con mayor nivel de profundización una de las seis variables tomadas para el análisis de los casos. Por ejemplo, podrían estudiarse en detalle los métodos de evaluación de los cursos de contabilidad avanzados.
- **Considerar los aspectos problemáticos identificados para efectuar propuestas:** mientras este trabajo se ha limitado a describir en forma objetiva los problemas y las propuestas de autores provenientes de fuentes secundarias, un estudio en mayor detalle de las particularidades de los casos podría llevar al diseño de técnicas metodológicas específicas para dar respuesta a los problemas encontrados.
- **Instrumentar un estudio comparativo a lo largo del tiempo:** se ha planteado la cuestión de extremo dinamismo en la tensión que existe entre formación contable y realidad empresarial. Un estudio diacrónico de este fenómeno podría ofrecer interesantes conclusiones respecto del proceso de integración o divergencia.
- **Analizar las problemáticas desde el punto de vista del alumno:** este estudio ha tomado como un insumo muy importante las opiniones de los docentes respecto de los cursos analizados. Un estudio de las opiniones de los alumnos podría traer un punto de vista comparativo que contrastar con lo relevada en esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO 1 ~ INTRODUCCIÓN

- Albrecht, W., & Sack, R. (2000). Accounting education: Charting the course through a perilous future. *American Accounting Association* , 16, 1.
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B., & Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. California: Sage Production Editor
- Fowler Newton, E. (2011). *Contabilidad básica*. Buenos Aires: La Ley.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baprista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México DF: Mc Graw-Hill.
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo* , 1 (8).
- Wilson, R. (2011). Aligment in Accounting Education and Training. *Accounting Education: an internacional journal* , 20 (1), 1.
- Wirth, M. (2003). *Lecturas introductorias N° 1 y 2*. Victoria: Material de cátedra Universidad de San Andrés.

CAPÍTULO 2 ~ ESTADO DEL ARTE

SECCIÓN 1 - EDUCACIÓN

- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. (1a ed. ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. Ciudad de México: Trillas.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Becker, L. (2013). Self-Regulated Learning Interventions in the Introductory Accounting Course: An Empirical Study. *Issues in Accounting Education* , 28 (3), 435-460.

-
- Boyce, G., Williams, S., Kelly, A., & Yee, H. (2001). Fostering deep and elaborative learning and generic (soft) skill development: the strategic use of case studies in accounting education. *Accounting Education* , 10 (1), 37-60.
 - Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
 - Díaz Bordenave, J., & Martins Pereira, A. (1985). *Estrategias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
 - Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
 - Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Facultad de filosofía y letras. Novedades educativas.
 - Jackson, P., & Vitale, G. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amarrortu.
 - Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching profession* , 2 (1), 107-116
 - Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
 - Matherly, M., & Burney, L. (2013). Active learning activities to revitalize managerial accounting principles. *Issues in Accounting Education* , 28 (3), 653-680.
 - Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
 - Potter, B., & Johnston, C. (2006). The effect of interactive on-line learning systems on student learning outcomes in accounting. *Journal of Accounting Education* (24), 16-34.
 - Real Academia Española. (2002). *Diccionario de la lengua española*. Madrid.
 - Rinaudo, M., de la Barrera, M., & Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* , 9 (22).
 - Rovio-Johansson, A., & Lumsden, M. (2008). To enhance students' Learning Outcomes in Accounting by a new Teaching Methodology. *Article presenterad vid den 19e Nordic Academy of Management Conference* , 14.
 - Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
 - Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

SECCIÓN 2 - CONTABILIDAD

- Balboa, M. (1996). *Contabilidad social*. México DF: Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social.
- Baudrillard, J. (1993). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Biondi, M. (2006). *Contabilidad financiera*. Buenos Aires: Errepar.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cañibano Calvo, L. (2001). *Contabilidad: Análisis contable de la realidad económica*. Madrid: Pirámide.
- Cañibano Calvo, L., López, J. L., & Tua Pereda, J. (1985). Naturaleza y filosofía de los principios contables. *Revista española de financiación y contabilidad*, XV (47), 293-355.
- Carrizo, W., & León, S. (2007). *¿Qué realidad representa la contabilidad?* Comodoro Rivadavia: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Catácora Carpio, F. (1999). *Sistemas y procedimientos contables*. Caracas: McGraw-Hill.
- FACPCE (Federación Argentina de Consejos Profesionales de Ciencias Económicas). (2012). *Resoluciones Técnicas*. Buenos Aires: Errepar.
- Fernández, L., & Barbei, A. (2006). La medición en contabilidad: un análisis de sus elementos y limitaciones. *Revista Actualidad contable FACES*, 12.
- Fowler Newton, E. (2004). *Tratado de Auditoría*. Buenos Aires: La Ley.
- Galeano, C., & Fronti, I. (2003). Algunas consideraciones para la reconstrucción del concepto de contabilidad para el presente siglo. *Innovar. Revista deficiencias administrativas y sociales* (21), 127.
- Gandía, J., & Montagud, M. (2011). Innovación docente y resultados del aprendizaje: un estudio empírico en la enseñanza de la contabilidad de costes. *Revista española de financiación y contabilidad*, XI (152), 677-698.
- García Casella, C. (1997). Naturaleza de la contabilidad. *Publicación Contabilidad y Auditoría*.
- García Casella, C. (1999). *La teoría y los estados contables*. Buenos Aires: Economizarte.
- García Casella, C., & Rodríguez de Ramírez, M. (2001). *Elementos para una Teoría General de la Contabilidad*. Buenos Aires: La Ley.
- García Jiménez, M. (2012). Lenguaje pedagógico, filosofía e investigación: Relación con la construcción de pensamiento y cultura académica en contabilidad. *Lúmina* 13, 152-167.

- Gómez Villegas, M. (2008). Comentarios sobre el aprendizaje-construcción de la teoría contable. *Lúmina* .
- Gómez Villegas, M. (2009). Los informes contables externos y la legitimidad organizacional con el entorno: estudio de un caso en Colombia. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y sociales* , 19 (34), 147-166.
- Hall, M., Ramsay, A., & Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education* , 13 (4), 489-505.
- Helliard, C. (2013). The Global Challenge for Accounting Education. *Accounting Education: an international journal* , 22 (6), 510-521.
- Hernández Esteve, E. (1937). Reflexiones sobre la naturaleza y los orígenes de la contabilidad por partida doble. *Revista Pecunia* .
- Hines, R. (1988). Financial Accounting: In communicating reality, we construct reality. *Accounting, Organizations and Society* , 13, 251-261.
- Horngren, C., & Harrison, W. (1991). *Contabilidad*. México: Prentice Hall Hispanoamérica.
- Ibáñez, E. (2010). El estatus epistemológico de la contabilidad. *Contabilidad y decisiones* , 55.
- IFAC. (2014). Marco Conceptual. En *Normas internacionales de información financiera*. Londres: IFRS Foundation.
- Julve, V. (1978). La contabilidad como sistema de medición de las ciencias económicas. *Revista Española de Financiación y Contabilidad* , 7 (26).
- Kerr, D., & Smith, L. (2003). Effective accounting instruction: a comparison of instructor practices and student perspectives. En B. N. Schwartz, & J. E. Ketz, *Advances in accounting education* (Vol. 5, págs. 143-163). Kidlington: Elsevier Science.
- Machado Rivera, M. (2012). *Del positivismo a la diversidad epistemológica: un paso necesario para la construcción de pensamiento contable*. Medellín: Contaduría Universidad de Antioquía.
- Martínez Pino, G. L. (2007). La resignificación de los “contextos del conocimiento”: a propósito de la reconfiguración del plan de formación en contaduría. *Congreso Colombiano de Contadores Públicos* (págs. 6-30). Medellín: Federación Colombiana de Colegios de Contadores Públicos.
- Mattesich, R. (2002). *Contabilidad y método analítico. Medición y proyección del ingreso y la riqueza en la microeconomía y en la macroeconomía*. Buenos Aires: La Ley.
- Mejía Soto, E., Mora Roa, G., & Montes Salazar, C. (2013). Adscripción de la contabilidad en la estructura general del conocimiento. *Cuadernos de contabilidad* , 14 (34), 159-187.

-
- Morales, F., & Jarne, J. (2006). Clasificación internacional de los Sistemas Contables de Argentina, Brasil y Chile. *Panorama Socioeconómico* , 24 (32), 90-95.
 - Morgan, G. (1988). Accounting as reality construction: Towards a new epistemology for accounting practice. *Accounting, Organizations and Society* , 13 (5), 477-485.
 - Robles, F. (2005). *La partida doble como signo en el sistema y entorno organizacional*. Buenos Aires: Gestión y Sociedad.
 - Rojas, W. (2008). Congoja por una educación contable fútil. *Segundo Encuentro Nacional del Ensayo Contable* (págs. 259-274). Medellín: Universidad de Antioquía.
 - Sanchez, M., Agoglia, C., & Brown, K. (2012). The effectiveness of interactive professional learning experiences as a pedagogical tool: Evidence from an audit setting. *Journal of Accounting Education* , 30 (2), 163-172.
 - Seltzer, J. (2001). Contabilidad y docencia. *Revista Iberoamericana de Educación* .
 - Sharma, D. (1997). Accounting students' learning conceptions, approaches to learning, and the influence of the learning-teaching context on approaches to learning. *Accounting Education* , 6 (2), 125-146.
 - Solís, E., & Gabalachis, G. (2007). Epistemología y método en el currículum contable. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales* (29).
 - Sousa Fernández, F. (2009). El retorno a la teoría clásica del balance. *Actualidad Contable FACES* , 120-132.
 - Strach, P., & Stejskalova, I. (2015). New Didactic Approaches in Accounting: Moving beyond the calculation exercise. *Business & Management Conference*. Viena.
 - Tua Pereda, J. (1995). La evolución del concepto de contabilidad a través de sus definiciones. En *Lecturas de teoría e investigación contable*. Medellín: Centro Interamericano Jurídico Financiero.
 - Turner, M., & Baskerville, R. (2013). The Experience of Deep Learning by Accounting Students. *Accounting Education* , 22 (6), 582-604.
 - Turner, M., & Baskerville, R. (2013). The experience of deep learning by accounting students. *Accounting Education* , 22 (6), 582-604.
 - Wirth, M. (2001). *Acerca de la ubicación de la Contabilidad en el Campo del Conocimiento*. Buenos Aires: La Ley.
 - Zgaib, A. (2007). Didáctica de la contabilidad. La pared. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales* (29).

SECCIÓN 3 - TECNOLOGÍA

- Arnold, R. (2001). *Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas*. Montevideo: Cinterfor.
- Artopoulos, A. (2012). *La sociedad de las cuatro pantallas: una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Ariel.
- Boldt, M. (2001). Assessing Students' Accounting Knowledge: A Structural Approach. *Journal of Education for Business* , 76 (5), 262-269.
- Canudas, L. (1972). El currículum de estudios en la enseñanza superior. *Revista de la educación superior* .
- Castello, R., Díaz, C., & Gauna, E. (2001). Enseñanza de tecnologías de información en ciencias económicas. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba* .
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo Veintiuno.
- Chang, J., & Hwang, N.-C. (2003). Accounting education, firm training and information technology: a research note. *Accounting Education* , 12 (4), 441-450.
- Dameri, R., Garelli, R., & Ricciardi, F. (2013). *The Didactic Challenge of Accounting Information Systems and ERPs for Business Schools: A Proposal for the Italian Universities*. Génova: Lecture Notes in Information Systems and Organisation.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Londres: Casell.
- Giner de la Fuente, F. (2004). *Los sistemas de información en la sociedad del conocimiento*. Madrid: ESIC Editorial.
- Labarca Márquez, S., Navarro Reyes, Y., & Suárez Capote, E. (2013). La tecnología en la formación contable. Un paso hacia el futuro. *Revista de Ciencias Sociales* , XIX (2), 390-414.
- Mattelart, A. (2007). *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Peres, W., & Hilbert, M. (2009). *La sociedad de la información en América Latina y el Caribe: desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL.
- Strajman, L. (2007). Las TIC en la enseñanza de la contabilidad: Tecnofobia docente versus Tecnofilia estudiantil frente a la inclusión de innovaciones. *Revista de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad de Zaragoza* .
- Tembours Redondo, M., & Ferrari Uliana, A. (2004). *La sociedad de la información en la Argentina: presente y perspectivas 2004-2006*. Buenos Aires: Telefónica de Argentina.
- Veblen, T. (1918). *The higher learning in America: A memorandum on the conduct of universities by business men*. Chicago: Mc-Graw Hill.

CAPÍTULO 4 ~ RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Bandín, M. (15 de Junio de 2015). Entrevista académica. (L. Fernández, Entrevistador)
- Bondancia, G. (8 de Junio de 2015). Entrevista académica. (L. Fernández, Entrevistador)
- Di Vilio, G. (14 de Julio de 2015). Entrevista académica. (L. Fernández, Entrevistador)
- Leisner, D. (8 de Junio de 2015). Entrevista académica. (L. Fernández, Entrevistador)
- Moreno, P. (29 de 6 de 2015). Entrevista académica. (L. Fernández, Entrevistador)



ANEXOS

Este trabajo cuenta los siguientes Anexos:

- Anexo 1: Muestra seleccionada
- Anexo 2: Referencia sobre los cursos
- Anexo 3: Referencia sobre los entrevistados
- Anexo 4: Cuestionario guía
- Anexo 5: El método participativo en la formación contable
- Anexo 6: El maestro – Reseña bibliográfica
- Anexo 7: El alumno – Reseña bibliográfica
- Anexo 8: Sistemas contables: paso a paso
- Anexo 9: Estado actual de la normativa de educación contable
- Anexo 10: Asignación de conceptos en la matriz de variables
- Anexo 11: Inserción institucional del ciclo contable
- Anexo 12: Análisis curricular – Cursos de Estados Contables
- Anexo 13: Análisis curricular – Cursos de Auditoría
- Anexo 14: Perspectivas sobre la integración de formación contable y tecnología

ANEXO 1: MUESTRA SELECCIONADA

Curso (Anexo 2)	Universidad y Siglas	Logo	Tipo de gestión	Fundación	Referente contactado (Anexo 3)
Auditoría	Universidad de Buenos Aires (UBA)	 Universidad de Buenos Aires Facultad de Ciencias Económicas	Pública	1911 (104 años)	Guillermo E. Bondancia
Estados Contables	Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ)	 Universidad Nacional de Lomas de Zamora Facultad de Ciencias Económicas	Pública	1972 (43 años)	Matías Bandín
Auditoría	Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires (UCA)	 UCA	Privada	1958 (57 años)	Darío G. Leisner
Auditoría	Universidad de San Andrés (UDESA)	 Universidad de San Andrés	Privada	1988 (27 años)	Pablo M. Moreno
Estados Contables	Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA)	 UCEMA	Privada	2007 (8 años)	Gustavo D. Di Vilio

Tabla 15: Muestra seleccionada

Fuente: Elaboración propia en base a información publicada en la web.

ANEXO 2: REFERENCIA SOBRE LOS CURSOS²¹

Estados Contables:

Esta materia es la última asignatura en la que se estudian conceptos de la disciplina contable para el caso de la UNLZ y la anteúltima para UCEMA (antes de Contabilidad internacional). En ella se estudia la elaboración y el análisis de los Estados contables, lo cuál significa en la práctica la culminación del proceso contable. Esto supone conocimientos previos respecto a registraciones contables básicas y avanzadas, teneduría de libros, medición de partidas patrimoniales y de resultados, entre otras cuestiones. Entre las principales unidades temáticas que incluyen estos cursos tenemos:

- Naturaleza de la información contable.
- Elaboración de Estados contables: Balance general, Estado de resultados, Estado de flujo de efectivo y Estado de evolución del Patrimonio Neto.
- Preparación de Estados contables: Consolidación de estados, Conversión de estados, Análisis de estados y Proyección de estados.

Auditoría:

Esta materia se ubica normalmente en el último cuatrimestre de la carrera de Contador Público. En ella se estudian los procedimientos de auditoría tendientes a controlar y dotar de mayor seguridad a la información contable, brindando mayores niveles de confianza a los lectores de la misma. Esto requiere de conocimiento previos en materia de preparación de la información contable (incluyendo las registraciones básicas, avanzadas, y el armado de los estados contables). Entre las principales temáticas de esta asignatura se encuentran:

- Planificación de la auditoría, evaluación de riesgos y del ambiente de control, definición de la materialidad.
- Ejecución de la auditoría, desarrollo de pruebas de control y sustantivas para cada uno de los rubros contables de la entidad.
- Informe del auditor, conclusión del trabajo de auditoría.

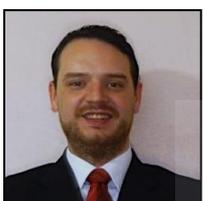
²¹ Referencia elaborada en base a información publicada en los sitios web de las Universidades.

ANEXO 3: REFERENCIA SOBRE LOS ENTREVISTADOS

**Guillermo Eduardo Bondancia:**

Docente hace más de 10 años de la Universidad de Buenos Aires. Socio de auditoría del estudio contable Ernst & Young, y participante de este estudio hace 17 años, teniendo 8 previamente en Arthur Andersen & Co. Profesional con basta experiencia en US GAAP, y controles SOX. Contador público (UBA) y Máster en esta disciplina (UCA).

 *Perfil público:* <https://www.linkedin.com/pub/guillermo-bondancia/2/652/232/es>

**Matías Bandín:**

Docente de Estados Contables de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, institución que patrocina su título de Contador Público y su master en Contabilidad y Auditoría. Responsable de outsourcing del estudio contable Iglesias, Lázaro y Gago SC, con importante experiencia en armado de reportes de gestión y confección de Estados Contables.

 *Perfil público:* <https://www.linkedin.com/in/matiasbandin>

**Darío Gabriel Leisner:**

Docente de Auditoría en la Universidad Católica Argentina hace 5 años, y Ex Docente de la misma asignatura en la Universidad de Buenos Aires por más de 10 años. Socio de EY y partícipe de este estudio contable hace más de 20 años. Egresado de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

 *Perfil público:* <https://www.linkedin.com/pub/dar%C3%ADo-gabriel-leisner/21/9b6/192>

**Gustavo Daniel Di Vilio:**

Docente de Estados Contables en UCEMA, institución que además patrocina su MBA. Socio de EY, dónde ejerce también el rol de líder regional de *Learning* para los profesionales de *Assurance*. Contador Público Nacional (UBA) y posgraduado en Desarrollo Gerencial (UCA)

**Pablo Mario Moreno:**

Docente de Auditoría en UDESA, y posgraduado en el *Senior Management Program* de la misma casa. Ex-docente de la cátedra de Estados Contables de la UBA. Socio de EY con más de 30 años de experiencia en Auditoría – sector consumo masivo y *retail* –, procesos de *due diligence*, valuación de empresas, evaluación de proyectos de inversión, diseño de sistemas de información gerencial.

 *Perfil público:* <https://www.linkedin.com/pub/pablo-moreno/90/32a/895>

ANEXO 4: CUESTIONARIO GUÍA

CUESTIONARIO

- **Saludo y presentación.**
- **Agradecimiento al entrevistado por su tiempo y colaboración.**
- **Breve comentario explicativo sobre el trabajo de graduación.**

- **Temática 1 - Dos números importantes:**
 - ✓ ¿Cuántos años de experiencia tiene en la labor docente?
Preguntas generales autobiográficas.
 - ✓ ¿Cuál es el tamaño promedio de los cursos en los que trabaja?
Preguntas generales sobre las características habituales de los cursos.
- **Temática 2 - Sobre el contenido y el ambiente:**
 - ✓ Usted cree que lo que ocurre en clase, ¿está más determinado por la programación previa a la clase, o por lo que ocurre en ese mismo momento? ¿O en qué parte uno y en qué parte otro?
 - ✓ ¿Qué dispositivos se utilizan para la programación y cuáles para el desarrollo de la clase?
- **Temática 3 - Sobre el alumno:**
 - ✓ ¿Qué condiciones o características es deseable que tenga un alumno para promocionar exitosamente el curso?
Indagación sobre la visión del alumnado.
- **Temática 4 - Sobre el docente:**
 - ✓ ¿Qué condiciones o características es deseable que tenga un docente en esta disciplina para destacarse en su tarea?
Indagar sobre la pedagogía del docente, la experiencia y los conocimientos.
- **Preguntas trivias:**
 - ✓ Si escuchara a un alumno quejarse, ¿cuál de estas quejas le preocuparía más?
 - A. "La materia está desordenada"
 - B. "Al profesor no se le entiende bien"
 - C. "La materia me aburre, no estoy motivado"
 - ✓ De estas cuatro capacidades del alumno, ¿cómo las ordenaría desde aquella que le puede ser más útil en esta materia hasta aquella menos útil?
 - A. Buena memoria
 - B. Intuición y sentido común
 - C. Capacidad de integrar
 - D. Experiencia práctica
- **Temática 5: Sobre la tecnología:**
 - ✓ ¿Usted cree que la tecnología empresarial actual debería de alguna forma permear a los cursos o son dos mundos distintos?
Indagación sobre el rol de la tecnología en su curso.

- **Agradecimiento y despedida.**

ANEXO 5: EL MÉTODO PARTICIPATIVO EN LA FORMACIÓN CONTABLE

Una reciente investigación en una escuela de negocios europea muestra resultados sobre la mayor eficacia del método participativo y de discusión crítica en los cursos de Contabilidad. En este test, se trabaja con un grupo objetivo (cohorte 2005) y un grupo control (cohorte 2004). Manteniendo otros efectos constantes, en el grupo objetivo se introdujo la discusión de aspectos críticos durante el proceso de elaboración de presupuestos.

The lecture started with producing budgets of cash flow, result, and balance sheets. When the budgets were established, a change in an assumption connected to a budget item (critical aspect) was made. All other assumptions were constant. All effects, both direct and indirect, as a result of the critical aspect were discussed in detail. This procedure was systematically iterated to the extent that the budgets produced were exhausted of aspects to discuss. (Rovio-Johansson & Lumsden, 2008, pp. 6-7).

Los resultados muestran diferencias notables, más marcadas en cursos introductorios, dónde los conocimientos de la cohorte 2005 se caracterizan como más integrados y afianzados.

Course Understanding	Introduction to accounting		Management Accounting		Financial Accounting	
	Ad. 2004 %	Ad. 2005 %	Ad. 2004 %	Ad. 2005 %	Ad. 2004 %	Ad. 2005 %
Fragmental	35.0	4.5	43.6	19.9	59.1	32.0
Delimited	39.0	9.0	18.0	7.3	15.4	10.0
Good	26.0	85.5	38.4	72.8	25.5	58.0
The numbers	n= 177	n=180	n=157	n=161	n=149	n=161

*Tabla 16: Investigaciones recientes - Instrucción versus Guía
Fuente: Rovio-Johansson & Lumsden, 2008.*

Otros estudios muestran resultados similares, dando relevancia a la discusión y poniendo en boga prácticas en esta línea. Entre ellas se destacan “actividades de aprendizaje activo” (Matherly & Burney, 2013), “aprendizaje auto-regulado” (Becker, 2013) y “asesoría individualizada” (Turner & Baskerville, The experience of deep learning by accounting students, 2013).

ANEXO 6: EL MAESTRO – RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

Respecto del maestro, y focalizando la comprensión en el docente universitario, es útil observar qué dicen los autores respecto de las características deseables que debería cumplir.

BAIN (2006) toma como punto de partida la erudición que el docente debe tener en su materia, es decir un manejo muy profundo del contenido que se está transmitiendo. Esto incluye no sólo la posesión cognitiva del tema, sino el total gobierno de los principios que lo rigen. Dice:

[Los docentes exitosos] *han utilizado su conocimiento para desarrollar técnicas que les permitan conocer a fondo principios fundamentales y conceptos organizativos que otros pueden utilizar para comenzar a construir su propia capacidad de comprensión (...) Saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, cómo llegar a la esencia del asunto con revelaciones motivadoras* (Bain, 2006, p. 27)

Pero como se ha dicho, esto es el punto de partida. BAIN (2006) avanza en una caracterización del docente exitoso: riguroso en la tarea, confiado en sí mismo, abierto al diálogo, ambicioso intelectualmente, motivador y desarrollador del interés del estudiante. CAMILLONI señala también “*Confianza, aprecio, empatía, autenticidad, tolerancia, humor, sensibilidad, son expresiones a las que se apela a menudo para dar cuenta de las virtudes que están en la base de una buena relación pedagógica*” (Camilloni ET.AL., 2007, p. 15).

ANIOVICH ET.AL. por su parte, señalan la importancia de la labor autobiográfica que tiene el docente ante el entrecruzamiento del campo de la enseñanza con el campo disciplinar particular de lo que se enseña. Este es el caso, por ejemplo, de los docentes en Contabilidad. Dicen las autoras: “conocernos a nosotros mismos nos permitirá reconocer a los otros, discriminar lo propio, y comprender qué sentimientos y pensamientos nos provocan” (Anijovich, ET.AL., 2009, p. 22). Y en este marco, la *reflexión* es el dispositivo sugerido para abordar tal labor. En este mismo sentido señalan CAMILLONI ET.AL.: “*Su biografía personal, escolar y profesional aporta la matriz experiencial sobre la cual el docente construye una serie de sentidos en torno a esos objetos de saber*” (Camilloni ET.AL., 2007, p. 16).

ANEXO 7: EL ALUMNO – RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

El alumno es el receptor en el proceso de enseñanza. Sin embargo, como se ha dicho, es a su vez responsable de una parte importante del proceso. Esto podrá notarse en las próximas páginas, tanto en el concepto de *mediación pedagógica* como en el de *aprendizaje significativo*, a ser definidos. Realizando una asociación con la sociedad de la información, señalan RINAUDO ET.AL. que “*también en la vida académica, el alumno deberá aprender reinterpretando y reconstruyendo, y no solo asimilando la cultura empaquetada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación*” (Rinaudo, de la Barrera, & Donolo, 2006) Es por ello, que la enseñanza debe entenderse en forma de una correlación más que de una relación monolítica. Esto, entre otras aristas, debería darse en la fijación de los objetivos:

Para que ellos [los alumnos] le otorguen sentido a una tarea, es necesario que compartamos con los alumnos nuestras intenciones (...). Hacer públicos y explícitos los objetivos y consensuarlos con el grupo de estudiantes posibilitará establecer un contrato didáctico (Anijovich & Mora, 2009, p. 27)

Compartir o consensuar el sentido de la enseñanza y los objetivos de aprendizaje es, desde este punto de vista, un punto clave en la relación entre el maestro y el alumno.

Ahora bien, cabe preguntarse ¿cómo es posible poner en práctica un involucramiento subjetivo del alumno? Presentando una visión motivadora, las citadas autoras dicen que la vinculación entre la actividad de aprendizaje y los intereses del alumno, no sólo puede basarse en los intereses naturales y básicos (previos) de la persona. Como actividad interactiva y social, la propia clase se presenta como un espacio capaz de generar de nuevos intereses (Anijovich & Mora, 2009, p. 28).

Una visión que permite matizar estas ideas es la de PHILIPPE MEIRIEU quien admite que las diferencias individuales en ocasiones tratan de minimizarse:

A pesar de las reservas retóricas de los didácticos, para ellos se trata siempre de estructurar las situaciones de aprendizaje intentando controlar el conjunto de las variables, de detectar lo aleatorio, de suprimir lo imprevisto, hasta el control completo de un dispositivo que funcione «con toda seguridad» (Meirieu, 2001, p. 98)

ANEXO 8: SISTEMAS CONTABLES: PASO A PASO

Este Anexo describe detalladamente cada uno de los pasos del sistema contable. Para cada paso del camino traductor, se identifica: (A) Problema a resolver y área del conocimiento afectada; (B) Alternativas de resolución generalmente propuestas por la Contabilidad; (C) Producto de la resolución, en el marco normativo actual; y (D) Ejemplo. A continuación se presentan cada uno de estos cuatro pasos con su descripción.

Paso 1: Reconocimiento

El problema a resolver aquí es la observación cautelosa de la realidad y la identificación en ella de segmentos de realidad susceptibles de ser representados o reconocidos como parte de la realidad a informar. Es decir, se trata de aplicarle un filtro a la infinita realidad y determinar qué parte de aquella se desea tomar. Los autores llaman a esto seleccionar, tomar conocimiento, captar, acotar, entre otras. Las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) lo llaman “proceso de incorporación, en el balance o en el estado de resultados, de una partida que cumpla la definición del elemento correspondiente” (IFAC, 2014, p. 22). Como ha de notarse, este es un problema de tipo ontológico, es decir se vincula a la realidad fáctica de los hechos, y el análisis que de ellos se hace.

Como alternativas de solución para este problema, se han generado distintas posturas a lo largo de la historia. SOUSA FERNÁNDEZ (2009) identifica las dos principales: Por un lado la teoría dinámica del balance, expuesta por los “economistas” que prioriza el reconocimiento de todo aquello que se identifique como ingreso o gasto. Por otro lado la teoría estática del balance, expuesta por los “patrimonialistas” que sostienen la prioridad de informar la riqueza de una persona a través de su patrimonio, compuesto por activos y pasivos (siendo el resultado un concepto subordinado). Esta última alternativa es la requerida actualmente por las normas contables según la cuál todo elemento debe ser reconocido en tanto cumpla dos condiciones:

(a) probabilidad de obtener/exigir beneficios económicos futuros; y (b) fiabilidad de la medición del costo o valor (IFAC, 2014, p. 23). Puede notarse, que ambas alternativas significan un recorte fenomenal de la realidad, dónde sólo queda su aspecto económico.

El producto de la resolución de este problema, en el marco normativo actual, es fundamentalmente el concepto de activo, y por dualidad, el concepto de participación sobre ese activo (pasivo o patrimonio neto). En suma, los elementos contables

Para el ejemplo citado del terreno, este problema implica preguntarse si el mismo debe ser reconocido como parte de los bienes de la organización. Algunos podrían decir que sí, pues el terreno tiene un valor que alguien está dispuesto a pagar. Otros podrían decir que no, pues quizás la actividad que se desarrolla no necesitaba de ese terreno. Normativamente, nos encontraríamos con la necesidad de evaluar los dos requisitos ya citados.

Paso 2: Caracterización

El problema a resolver en este paso, es tomar aquello que se definió como objeto de reconocimiento y describirlo cualitativamente, caracterizarlo, conceptualizarlo, interpretarlo, seleccionar las variables relevantes que lo definen o las propiedades que lo determinan, para de ese modo clasificarlo y agruparlo. Las normas contables subsumen este problema dentro del problema anterior de reconocimiento, al definir criterios de reconocimiento para distintos tipos o categorías de objetos. De este modo, por ejemplo, existen normas contables para el reconocimiento de bienes de uso, definiéndose aspectos cualitativos que los caracterizan. Se nota que este es un problema de tipo lógico, pues se refiere a la creación de categorías o taxonomías de bienes, en función de determinados atributos. Esto implica seleccionar características que, por algún motivo, hagan meritoria la agrupación de los objetos que contienen esa característica.

Como alternativas de solución para este problema, los modelos contables internacionales ofrecen numerosos ejemplos. El trabajo de MORALES Y JARNE (2006), realiza una revisión de las principales clasificaciones de sistemas contables, y entre ellas se distinguen algunas por el tipo de caracterización que proponen para los elementos que conforman los Estados Contables. De este modo, hay modelos contables más normativos que exigen la clasificación de los activos según características taxativas, mientras que otros son más conceptuales dando mayor lugar a la interpretación que el profesional hace de la realidad. Debe aclararse, que la cuestión de la caracterización, es en el fondo una cuestión conceptual, siendo los marcos normativos ejemplos puntuales de taxonomías.

El producto de la resolución de este problema, es la categorización de los elementos. En el marco normativo actual, esto es lo que se llama el plan de cuentas, conformado por cuentas contables. CAÑIBANO ET-AL. (1985; p. 299) define al plan de cuentas como el máximo documento armonizador, de

vocación omnicomprendiva y que, en consecuencia, compendia en un solo cuerpo normativo un amplio conjunto de reglas para la práctica.

Para el ejemplo del terreno, habiéndose admitido que el mismo es susceptible de ser reconocido, debe reflexionarse cómo puede este ser clasificado. Algunas categorías que podrían darse son: activo no corriente por su baja liquidez, activo fijo por la ausencia de intención de venderlo, bien de uso por la característica de que se lo utiliza para el desarrollo de las actividades, inmueble, por la imposibilidad de moverlo, entre otras.

Paso 3: Medición

El problema a resolver aquí es medir, cuantificar, valorar, poner un número o cantidad a aquello que se describió cualitativamente. Implica tender una relación entre el mundo conceptual y el sistema numeral. Ha de advertirse que este problema tiene como prerequisite la definición de un concepto métrico o unidad de medida que permita la asignación adecuada de números a las propiedades cualitativas. En el contexto de la economía monetaria, esto típicamente se refiere a la elección de una moneda. Este es uno de los problemas centrales de la Contabilidad hoy en día, reconocido bajo el título unidad de medida. El problema en este caso es de tipo metodológico ya que exige la definición de un sistema de medida.

Como alternativas de solución para este problema, debe decirse que son largos y tendidos los debates en relación a la selección de una unidad de medida y la forma de medición de elementos en particular. ¿Debe tomarse una moneda nominal o moneda homogénea (ajustada por inflación)? ¿Debe valorarse a costos históricos o a valores corrientes? Siguiendo a MATTESSICH (2002; p.12) todo sistema de medición debe cumplir tres propósitos: exactitud (asertividad de la información), economía (costo de la información) y versatilidad (posibles aplicaciones de la información). FERNÁNDEZ Y BARBEI (2006, pp.75-83), por su parte, estudian las implicancias del proceso de medición y advierten que es de suma importancia, al presentar una medida,

poner de manifiesto el proceso llevado a cabo para lograrla y las limitaciones de la misma (su validez y confiabilidad), para que la información brindada no conduzca a tomar decisiones poco acertadas.

El producto de la resolución de este problema es la obtención de un valor numérico que describe el segmento de la realidad tomado. Esto significa, la culminación del proceso descriptivo, lo cual permite el registro de ese segmento de realidad, obteniéndose lo que se conoce como *registro diario*.

En el ejemplo, podría identificarse que como al terreno se lo llamó *activo fijo* resulta quizás más razonable medirlo al costo de compra (por oposición al valor de mercado); o que como se lo llamó *inmueble* es conveniente medirlo a un *costo amortizado* es decir restar del valor del bien el desgaste que sufre el edificio con los años.

Paso 4: Procesamiento

Habiendo culminado el proceso descriptivo de un elemento, ha de notarse que la realidad, por más que haya sido segmentada, sigue siendo vasta y compleja, contando con enormes cantidades de elementos susceptibles de ser reconocidos, caracterizados y medidos. Por ello, el problema a resolver es cómo procesar del modo más sintético y confiable posible la totalidad de elementos que se ha descrito. Surge la necesidad de contar con alguna herramienta que permita relacionar los distintos elementos, sintetizar los grupos de elementos y comunicar a los usuarios de la información las características de estos grupos. Este es un problema de tipo *técnico*, pues se refiere a la creación de estructuras y principios que encarrilen la información.

La alternativa de solución para este problema ha sido, por excelencia, la *partida doble*. Esta herramienta, que data del siglo XIII, consiste en la utilización de unas pocas reglas básicas que permiten el registro de las informaciones. La principal regla es la *igualdad del debe y el haber* que se fundamenta en el *principio de dualidad*: toda transacción o flujo tiene un aspecto

y un contra-aspecto (Mattesich, 2002, pp. 25-26). De este modo, todo bien o derecho pertenece a alguien, o todo activo tiene una participación. Al mismo tiempo, este sistema habilita nuevas funciones y mediciones, más allá del “catálogo de bienes” que podría listarse mediante una partida simple. Dice Hernández Esteve en un interesante estudio sobre este sistema:

En la partida simple (...) se echaba en falta una dimensión extremadamente útil e importante: el registro de forma directa (...) de las variaciones en el importe total del patrimonio, es decir, (...) las ganancias o pérdidas producidas en el movimiento y empleo de los elementos patrimoniales. (Hernández Esteve, 1937, p. 108)

Como producto de resolución de este problema tenemos una serie de principios contables, y un conjunto de herramientas sobre las cuales aplicar los mismos. Bajo el juego de la partida doble, las herramientas son los libros contables: el libro diario, el libro mayor y el balance de sumas y saldos.

En el ejemplo del terreno, podría informarse ahora no sólo el valor del terreno sino todas las operaciones ligadas al mismo: el aporte que el dueño hace del terreno a la empresa, el desgaste que va sufriendo su edificación, las posibles mejoras que se podrían realizarse sobre el mismo, entre otras cuestiones.

ANEXO 9: ESTADO ACTUAL DE LA NORMATIVA DE EDUCACIÓN CONTABLE



La International Accounting Education Standards Board (IAESB), organismo dependiente del International Federation of Accountants (IFAC), ha emitido, al día de la fecha, ocho normativas de carácter no vinculante en relación al estándar mínimo de educación contable a nivel global. Estas son las International Education Standards (IES)

Figura 17: Logo IFAC y IAESB

Fuente: <http://www.ifac.org/education>

Estas tratan los siguientes temas:

- IES 1: Requisitos de entrada para un programa de educación contable
- IES 2: Contenido de un programa de educación contable. Se incluyen contenidos modulares que deberían ser incluidos: Contabilidad financiera, Contabilidad de gestión, gobierno corporativo, auditoría, derecho, impuestos, entre otros.
- IES 3: Habilidades profesionales a ser desarrolladas por el alumno. Se incluyen habilidades intelectuales, de comunicación interpersonal, técnico-financieras y de negocios.
- IES 4: Aspectos éticos de la profesión contable. Se incluyen valores esperables de ser desarrollados en el contador profesional: independencia, interés público, ética profesional.
- IES 5: Requisitos de experiencia práctica. Se recomienda la inclusión de prácticas laborales obligatorias dentro de la formación profesional.
- IES 6: Capacidades profesionales esperadas.
- IES 7: Desarrollo profesional continuo.
- IES 8: Requisitos para profesionales de auditoría.

ANEXO 10: ASIGNACIÓN DE CONCEPTOS EN LA MATRIZ DE VARIABLES

<p>SECCIONES DEL CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE</p> <p>SECCIONES DEL CAPÍTULO 3: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN</p>			1: Aspectos generales	2: Docente	3: Alumno	4: Contenido	5: Ambiente y método	6: Realidad empresarial
EDUCACIÓN	Enseñanza	Enseñanza: Definición	✓					
		Enseñanza: Proceso metódico dirigido y abierto	✓					
		Enseñanza: Componentes y relaciones		✓	✓	✓	✓	
		Enseñanza: Proceso flexible			✓			
	Aprendizaje	Aprendizaje: definición	✓					
		Aprendizaje: aspecto positivo y aspecto normativo	✓					
		Aprendizaje significativo	✓					
	Didáctica	Didáctica: definición						✓
		Didáctica: fuentes generales y específicas		✓				
		Didáctica y currículo	✓			✓		
Didáctica y métodos de enseñanza: la clase expositiva						✓		
CONTABILIDAD	Contabilidad en los libros	Epistemología de la contabilidad				✓		
		Realidad contable				✓		
		Sistemas contables				✓		
		Informes contables				✓		
		Entorno contable				✓		
	Contabilidad en las aulas	Formación contable: identificación de problemas					✓	
	Formación contable: propuestas pedagógicas					✓		
TECNOLOGÍA	Realidad empresarial y formación contable	Realidad empresarial y formación contable: identificación de problemas						✓
		Realidad empresarial y formación contable: propuestas pedagógicas						✓

ANEXO 11: INSERCIÓN INSTITUCIONAL DEL CICLO CONTABLE

La siguiente figura relaciona la anterior observación respecto de la inserción institucional de los cursos con el hoja de ruta vista en la unidad de Contabilidad. De modo general las materias de *Contabilidad básica* introducen los primeros aspectos del proceso contable, en *Contabilidad intermedia* se profundizan los aspectos conceptuales y normativos vinculados a este mismo proceso, en *Contabilidad avanzada* se estudian las particularidades de los Estados Contables y en *Auditoría* se revisa el proceso de examinación que culmina en el Informe del auditor. El análisis e interpretación de los Estados Contables se aborda en las distintas materias, típicamente en Contabilidad intermedia o avanzada.

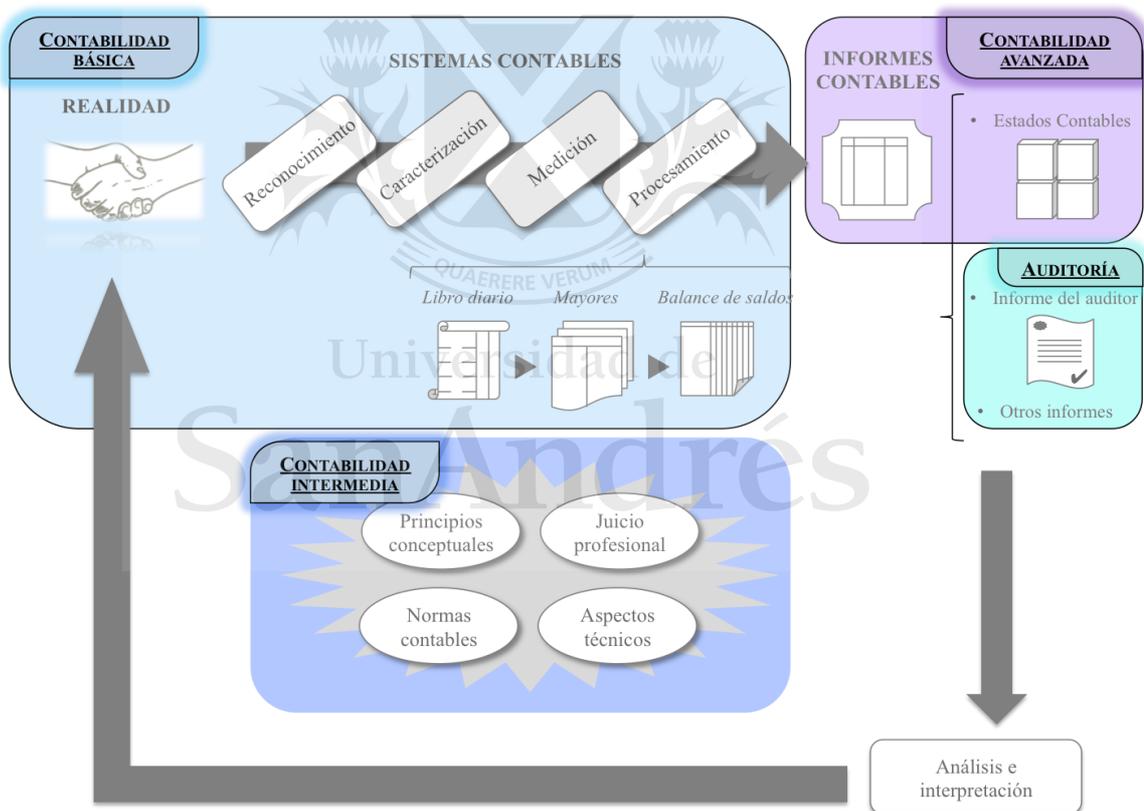


Figura 18: Ciclo contable e Inserción Institucional

Fuente: Elaboración propia en base al análisis de los planes de estudio

ANEXO 12: ANÁLISIS CURRICULAR – CURSOS DE ESTADOS CONTABLES

La siguiente tabla detalla la inclusión o no de los tópicos específicos en las materias de Estados Contables de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y la Universidad del CEMA.

		UNLZ	UCEMA
Aspectos introductorios	<i>Organismos intervinientes en la emisión de normas contables y proceso de armonización</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Modelos contables (criterios de medición, capital a mantener y unidad de medida)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Macro conceptual de las normas contables</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconocimiento y medición de elementos de los Estados Contables	<i>Principio de devengamiento, criterios de valuación de activos y pasivos, concepto de valor recuperable.</i>	<input type="checkbox"/>	
Reconocimiento y medición de rubros de los Estados Contables	<i>Caja y Bancos, y movimientos de fondos</i>	<input type="checkbox"/>	
	<i>Ingresos y cuentas por cobrar</i>	<input type="checkbox"/>	
	<i>Bienes de cambio y costo de ventas</i>	<input type="checkbox"/>	
	<i>Inversiones y sus resultados</i>	<input type="checkbox"/>	
	<i>Bienes de uso y depreciaciones</i>	<input type="checkbox"/>	
	<i>Arrendamientos operativos y financieros</i>	<input type="checkbox"/>	
	<i>Activos intangibles</i>	<input type="checkbox"/>	
	<i>Instrumentos derivados y op. de cobertura</i>	<input type="checkbox"/>	
	<i>Compras y deudas comerciales</i>	<input type="checkbox"/>	
	<i>Deudas financieras</i>	<input type="checkbox"/>	
	<i>Deudas sociales y fiscales</i>	<input type="checkbox"/>	
<i>Previsiones y contingencias</i>			
Exposición de los Estados Contables	<i>Normas contables generales</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Balance general</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Estado de resultados</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Estado de evolución del patrimonio neto</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Estado de flujo de efectivo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Información complementaria</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tratamiento de Estados Contables	<i>Consolidación de Estados Contables</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Conversión de Estados Contables</i>		<input type="checkbox"/>
	<i>Análisis e interpretación de Estados Contables</i>		<input type="checkbox"/>
	<i>Proyección de Estados Contables</i>		<input type="checkbox"/>
	<i>Ajuste por inflación de Estados Contables</i>		<input type="checkbox"/>

Tabla 17: Contenido contable: Análisis curricular de los cursos de Estados Contables

Fuente: Elaboración propia en base a los currículos de los cursos

ANEXO 13: ANÁLISIS CURRICULAR – CURSOS DE AUDITORÍA

La siguiente tabla detalla la inclusión o no de los tópicos específicos en las materias de Auditoría de la Universidad de Buenos Aires, Universidad Católica Argentina y Universidad de San Andrés.

		UBA	UCA	UDESА
Aspectos introductorios	<i>Conceptos generales (definición de auditoría interna, externa y operativa, objetivos, etc.)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Normas contables y de auditoría (organismos emisores y su necesidad)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificación de la auditoría	<i>Planificación de la auditoría y convenio de encargo con el cliente</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Evaluación de los elementos de control e identificación del riesgo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Documentación de los papeles de trabajo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ejecución de la auditoría	<i>Evaluación de riesgo por cuenta, planeamiento de las pruebas de controles y sustantivas.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ejecución de la auditoría: controles sobre los distintos rubros de los Estados Contables	<i>Caja y Bancos, y movimientos de fondos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Ingresos y cuentas por cobrar</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Bienes de cambio y costo de ventas</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Inversiones y sus resultados</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Bienes de uso y depreciaciones</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Arrendamientos operativos y financieros</i>			
	<i>Activos intangibles</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Instrumentos derivados y op. de cobertura</i>			
	<i>Compras y deudas comerciales</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Deudas financieras</i>			
	<i>Deudas sociales y fiscales</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Previsiones y contingencias</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ejecución de la auditoría: controles sobre los Estados Contables	<i>Balance general</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Estado de resultados</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Estado de evolución del patrimonio neto</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Estado de flujo de efectivo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Información complementaria</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Estados contables consolidados</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conclusión de la auditoría	<i>Conclusión de la auditoría</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Informe del auditor</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros temas	<i>Otros informes: revisiones, certificaciones</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Auditorías en contextos computarizados</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Sindicatura societaria</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Responsabilidad civil, penal y profesional</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Uso del trabajo de expertos</i>			<input type="checkbox"/>
	<i>Transacciones con partes relacionadas</i>			<input type="checkbox"/>
	<i>Error y fraude – Ley SOX</i>			<input type="checkbox"/>
	<i>Enfoque de auditorías por industrias</i>			<input type="checkbox"/>

Tabla 18: Contenido contable: Análisis curricular de los cursos de Auditoría

Fuente: Elaboración propia en base a los currículos de los cursos

ANEXO 14: PERSPECTIVAS SOBRE LA INTEGRACIÓN DE FORMACIÓN CONTABLE Y TECNOLOGÍA

Los siguientes extractos corresponden a las respuestas brindadas por los cinco profesionales en relación a la siguiente pregunta: *¿Usted cree que la tecnología empresarial actual debería de alguna forma permear a los cursos o son dos mundos distintos?*



Guillermo Bondancia

Docente Universidad de Buenos Aires

De hecho, nosotros la tenemos incluida. La respuesta es sí. No sólo debería, sino que la tenemos incluida. Nosotros primero la nombramos desde el primer día, y decimos que hay compañías que si no hacés uso de la tecnología, y no incorporás la tecnología dentro de tus herramientas, es inauditable. Hay compañías en las que no podés dejar de lado la revisión de los sistemas. O sea, lo tenés que hacer en todas las compañías, pero hay algunas en las que es sin dudas esencial hacerlo. Entonces, claramente está involucrado en nuestro trabajo. Está involucrado en nuestro objeto de trabajo, y de hecho nosotros eso se lo explicamos a los chicos desde el primer día. También hacemos una clase especial de todo el tema de tecnología dónde les explicamos cómo hacemos la revisión de los sistemas, cómo involucramos especialistas, expertos en eso, en la revisión de los sistemas de la compañía, cómo utilizamos eso para nuestro desarrollo del proceso de auditoría. O sea, sí claramente es así.

De hecho, hoy la tecnología no sólo impacta en lo que nosotros auditamos, sino en cómo lo auditamos, y en cuánto a nuestras propias herramientas de trabajo. Hoy tenemos tecnología en nuestros procesos de auditoría, no sólo para documentar el trabajo sino también para llevarlo a cabo. Y creo que esto va a tender a crecer. De hecho, está bastante en boga tu pregunta con algo que estamos enfocado en lo laboral, en cuánto a que el día de mañana la tecnología va a ser parte del proceso de auditoría en modo casi completo.



Matías Bandín

Docente Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Es muy interesante lo que plantás. Creo que es muy importante que los cursos universitarios de auditoría tengan un espacio dedicado al impacto de la tecnología en los mismos, de hecho en la actualidad al analizar los sistemas de control interno de un ente deberemos si o si adentrarnos en la tecnología aplicada a tales controles.

A modo de experiencia personal, me encontré al momento de cursar un posgrado sobre Contabilidad superior y auditoría un módulo específico sobre auditoría de sistemas y realmente fue la apertura mental a un mundo nuevo e inexplorado por la mayoría de los auditores. Lamentablemente los tiempos asignados al cursado de esta materia suelen ser muy tiranos en cuanto a la cantidad de contenidos a incluir (por ejemplo en función del análisis de cuentas contables se suelen repasar conceptos de valuación y medición propios de materias anteriores), es por ello que veo muy difícil la aplicación de estos conceptos con el nivel que realmente se merecen.

Estimo que la mejor forma de poder incorporar estos conceptos al plan de estudios es subdividir la materia auditoría en dos o más programas autónomos que puedan abarcar la totalidad de aspectos a tener en cuenta.

**Darío Leisner****Docente Universidad Católica Argentina**

Yo creo que la materia debería revolucionarse, no en los próximos dos años, pero a partir de ahí hacia delante, en cuánto a qué deberían incorporarse conocimientos de manejo de base de datos y de determinados software de auditoría, porque cada vez vamos a hacer menos trabajo manual, y cada vez más trabajo... Por eso, por un lado nosotros venimos contando qué pasa desde la compañía para auditar. Que la compañía no genera más un asiento manual, sino que lo hace a través del computador, y a partir de ahí todo lo que quieras.

Lo que a nosotros nos está faltando, que está madurando en la profesión y que tiene que volcarse al campo académico, es cómo usar herramientas tecnológicas para auditar. No cómo auditar las herramientas tecnológicas. Hoy estamos en la etapa de cómo auditar las herramientas tecnológicas de las empresas, lo que nosotros tenemos que incorporar es cómo utilizar herramientas tecnológicas, propias de nuestro proceso de auditoría, para auditar.

(...) Te diría que estamos un paso atrás de dónde deberíamos estar. Lo que ocurre con eso, probablemente habría que convertirla en una materia anual, o hacer Auditoría I y II. O deberíamos venir con un conocimiento de normas contables mucho más sólido, hablando en general, que nos permita descargar esas horas dónde nosotros tratamos de volver a repasar algunos contenidos básicos contables, para poder explicar cómo auditar, y reemplazar esos tiempos por el uso de herramientas tecnológicas para auditar.

**Gustavo Di Vilio****Docente Universidad del CEMA**

Mirá, a mi hoy en día eso, me parece que las empresas lo suplen de una manera excelente. ¿Por qué? Los cursos, generalmente, poco a poco, se han convertido en cursos todos de un cuatrimestre, semestre... En un semestre, en el mejor de los casos... La situación promedio es que tenés un curso dos veces por semana. Tenés cursos de uno, y tenés excepcionales situaciones de tres veces por semana. A eso incorporarle utilizar las herramientas de tecnología es un poco complicado. Básicamente porque eso compite con el tiempo que vos tenés. La otra situación que tenés, o la impresión que yo tengo, es que esa porción las empresas lo han suplido muy bien. Vos entrás a una compañía, los tipos te sientan, te enchufan y te enseñan a usar el SAP en un curso formal, o de una manera informal y te lo enseñan de una manera excelente.

Y en segundo lugar, las empresas lo otro no lo suplen. Es muy raro. Los chicos que vienen a trabajar con nosotros lo ven como una rareza. Vos tratás de hacer un catch up de todos los alumnos en temas de Contabilidad, pero en las empresas generalmente no suplen el conocimiento universitario. O sea si suplen la parte de las herramientas. Ahora, las Universidades se han llevado infinidad de herramientas. El PowerPoint no empezó en las Universidades. El Excel empezó por utilizarse en las compañías. Utilizar hoy en día un web campus, un sitio web donde los alumnos y los profesores. Podemos hablar del huevo y la gallina si de las Universidades va a las empresas o al revés, sin lugar a duda. Pero el desarrollo en serio lo hacen las empresas, y vuelve a las Universidades. Usar el mail. De las empresas bajó a las Universidades. Y no hay duda que eso sale de los laboratorios de las Universidades. Las cuatro cosas que te nombré vienen a las empresas de las Universidades.

Que vos un día digas, mirá a mí me interesaría que le meta alguna otra herramienta, bueno, puede llegar a ser. Hoy día, lo que para mí no es un tema es, que vos en las Universidades no ponés un curso de utilización de una laptop. O sea el tipo aprende. O a lo sumo ponés un cursillo de Excel, para que la gente aprenda algunas cosas que no se enseñan, como una pivot que son más sofisticadas y la gente lo toma. Para mí que vos le enseñes a la gente a usar el SAP es como dar un curso de Excel, esa por lo menos hoy es mi impresión. Porque todas esas herramientas duran lo que dura la tecnología. Viste, es tremendamente volátil. Dura un año, dos. Cambia. Uno, dos, cambia, uno dos, cambia. Y a veces se vuelve eso medio difícil de meter. Pero al final del día, las herramientas de las empresas llegan. Me parece que las que se convierten en una cosa muy sencilla de utilizar, a mi me parece que los cursos de Contabilidad las toman. Viste, no hay duda que los chicos para hacer los ejercicios muchos utilizan Excel. Ahora, yo no doy cursos de Excel.

**Pablo Moreno****Docente Universidad de San Andrés**

(...) Después hay zonas grises del mundo de los negocios que impactan a la profesión contable en cuanto a cuál es el ámbito de acción (...) Pero para mí son más dramáticas los links o las zonas grises que hay con temas de finanzas y con las cuestiones de informática y tecnología.

(...) Pienso que al final, siempre va a ser difícil de integrar. Lo que es commoditizable, es decir que ya está probado y funciona y pasa a ser como el Excel, eso lo va a captar la profesión. De hecho, desde el punto de vista laboral, un equipo de Auditoría compra horas de especialistas de impuestos y tecnología. Al principio los software de auditoría, la definición de muestras y demás las comprabas. Una vez que eso está commoditizado, comprado, probado, hoy los software de auditoría lo manejan los mismos auditores. Ahora, el entorno de la tecnología, los riesgos informáticos, y algunas cuestiones de software más sofisticados lo siguen manejando los especialistas de tecnología. Con lo cuál es una carrera que nunca vas a llegar. Lo que debería acortarse es el plazo en el cuál accedés a esos paquetes ya commoditizados. Se está integrando, nunca se va a integrar del todo, pero debería estar mejor coordinado.



Universidad de
San Andrés