

El área de las ciencias económicas y su enseñanza en la universidad pública. ¿Qué contenidos se enseñan y cómo se enseñan?

Autores: Rosanna Forestello, Eugenia Perona y Martín Quadro

Institución: Universidad Nacional de Córdoba

Palabras clave: docencia universitaria - ciencias económicas - cambio curricular - cambio metodológico - innovación

En los tiempos actuales las cuestiones en torno a los procesos de enseñanza y la docencia universitaria en el grado son un tema prioritario para las instituciones de educación superior. El ámbito que nos ocupa, particularmente en este proyecto de investigación (2008-2009), es la problemática de la enseñanza de las ciencias económicas en el marco de las universidades nacionales.

Algunas de nuestras preocupaciones se centran en indagar cuáles son las formas de conocer en estas áreas disciplinares, sus cambios, cómo se articulan los contenidos universitarios con los contenidos de la vida profesional, y qué estrategias docentes se ponen en juego en las aulas universitarias de las Facultades de Ciencias Económicas.

La investigación se centra en dos dimensiones de análisis, lo curricular y lo metodológico, a partir de la innovación tecnológica. A los fines del trabajo nos hemos enfocado en las carreras en ciencias económicas en las universidades nacionales de la región: Córdoba (UNC), Río Cuarto (UNRC) y Villa María (UNVM), a las cuales se contrasta con la Universidad de Buenos Aires (UBA), la más grande en el país.

El objetivo central de este proyecto es analizar y comparar los contenidos y las modalidades de enseñanza en asignaturas del Ciclo Básico y Superior de la carrera de grado de Licenciatura en Economía. Asimismo, y a los fines comparativos, se discuten también algunos aspectos de la problemática concerniente a la carrera de Contabilidad. Buscamos recurrencias y particularidades que den cuenta de cuáles son algunos factores críticos en relación a estas áreas de conocimiento y al impacto de las TIC en la enseñanza universitaria de grado.

El estudio es tanto de carácter *exploratorio-descriptivo* como *explicativo*, resulta un trabajo con distintos alcances, que combina la recolección, descripción y

sistematización de datos, con el análisis de la información y la elaboración de explicaciones que dan cuenta de los fenómenos observados.

Para alcanzar tal objetivo se ha procedido a:

- Relevar, describir y analizar la incorporación de modalidades alternativas y /o de uso de tecnología en los procesos educativos de las asignaturas consideradas.
- Analizar desde las dimensiones pedagógico-didáctica, tecnológica, comunicacional y organizativa las asignaturas seleccionadas para las modalidades alternativas consideradas en las carreras analizadas.
- Construir recomendaciones a tener en cuenta en la selección y delimitación de los contenidos curriculares de las asignaturas y el accionar institucional en el proceso de enseñanza de grado de estas ciencias.

La principal conclusión del estudio en cuanto al qué, es la significación que tiene este interrogante asociado al para qué de la carrera, lo cual, lleva a la necesidad de definir claramente el perfil del graduado de este tiempo y por ende al diseño curricular apropiado. En cuanto al cómo, se derivó la poca variedad de metodologías alternativas y la permanencia y homogeneidad de las prácticas asociadas a la tradicional clase magistral, lo que, se asocia a raíces culturales que es necesario cambiar a partir del involucramiento institucional en la innovación pedagógica y en la capacitación docente.

1. Introducción y objetivos

La docencia universitaria de grado constituye en la actualidad un tema prioritario para las instituciones de educación superior en Argentina. La globalización, el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, la incorporación de tecnologías en las aulas, la diversificación de ofertas académicas, la diversidad de competencias requeridas para un mundo interdisciplinario, en constante cambio y con un alto grado de movilidad de los recursos, sumado a los procesos de evaluación y acreditación de las carreras universitarias ante CONEAU; impactan en la enseñanza y el conocimiento y exigen cambios en los procesos de transferencia por campos profesionales y académicos específicos.

En esta investigación nos ocupamos de la problemática de la enseñanza de las Ciencias Económicas a nivel de grado en las universidades nacionales, tradicionalmente presenciales y sujetas a restricciones presupuestarias, caracterizadas algunas por una gran rigidez en sus estructuras organizativas y enfrentando (en no pocos casos) el problema de la masividad con una escasa relación docente/alumno.

Estas universidades son, sin duda, conscientes de sus limitaciones y de la necesidad de producir cambios en las condiciones institucionales para sostener desde una perspectiva democratizadora el acceso al conocimiento, tanto desde los planes de estudio que se ofrecen como desde las prácticas docentes que se llevan adelante.

En los últimos años se han suscitado fuertes discusiones en torno a los contenidos requeridos para el aprendizaje de la Economía y la Contabilidad en la sociedad actual, y las incumbencias profesionales que obran como limitantes a muchos de esos cambios. Por este motivo, creemos que investigaciones como la realizada permiten arrojar luz sobre aspectos clave tales como la duración de las carreras y su articulación con los posgrados, como así también en torno al análisis de “*qué*” y “*cómo*” se enseñan las asignaturas que conforman los planes de estudio de las mencionadas carreras.

Es parte de nuestro interés el indagar cuáles son las nuevas formas de conocer en estas áreas disciplinares, cómo se articulan los contenidos universitarios con los contenidos de la vida profesional, y qué estrategias de

enseñanza docentes se ponen en juego en las aulas de las Facultades de Ciencias Económicas. Esta investigación considera dos dimensiones de análisis: *lo curricular y lo metodológico* a partir de la innovación tecnológica. Por un lado, se describen y analizan los cambios curriculares realizados al interior de las asignaturas troncales dentro de los planes de estudio y, por el otro, los cambios metodológicos que han tenido lugar. Así, indagamos si se ha producido una incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) en las propuestas educativas de las asignaturas de manera progresiva, generando modos alternativos de enseñanza que repercutan sobre los actores del proceso educativo y provoquen readecuaciones no sólo en las estructuras organizativas dentro de las asignaturas, sino también en las propias instituciones de educación.

En síntesis, se trata de analizar y comparar los contenidos, las modalidades de enseñanza y la incorporación de TIC, en determinadas materias troncales de Economía y Contabilidad, buscando recurrencias y particularidades que den cuenta de cuáles son algunos problemas críticos asociados a estas áreas del conocimiento y su repercusión en la enseñanza universitaria de grado. Para ello, se ha resuelto trabajar con las universidades nacionales de la región: Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y Universidad Nacional de Villa María (UNVM), contrastándolas con la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Los objetivos particulares que guían esta investigación son:

- Analizar y reconstruir la evolución de los contenidos incorporados en Economía y Contabilidad en la última década en las Facultades de Ciencias Económicas de distintas universidades seleccionadas del país.
- Releva, describir y analizar la incorporación de modalidades alternativas y/o uso de tecnología en los procesos educativos de las asignaturas consideradas.
- Analizar desde las dimensiones pedagógico-didáctica, tecnológica, comunicacional y organizativa las asignaturas seleccionadas para las modalidades alternativas consideradas (presencial, mixta o semipresencial y a distancia) en la FCE de la UNC.

- Construir pautas/ criterios/ recomendaciones a tener en cuenta en la selección y delimitación de los contenidos curriculares de las asignaturas y el accionar institucional en el proceso de enseñanza de grado de estas ciencias.

2. Marco teórico: contexto y antecedentes

2.1. La formación del economista: situación internacional

El problema del “*qué*” se enseña en la Licenciatura en Economía, nos remite a un debate de orden mundial que ha tenido lugar, principalmente, durante la última década. Dicho debate se centra en dos premisas fundamentales:

- el reconocimiento de que la enseñanza de la economía a nivel internacional está caracterizada por un paradigma dominante (o *mainstream*), que ha sido preponderante durante los últimos ochenta años, afianzándose a partir de 1950 y extendiéndose a escala global;
- la crítica, por parte de un grupo de profesores, investigadores y estudiantes de distintos países, que afirma que los contenidos que se imparten hoy en día en los programas de grado y posgrado en economía – y que responden a dicho paradigma dominante – no se corresponden, o no son apropiados, para analizar los fenómenos político-económicos de la sociedad moderna.

Mucho se ha escrito con respecto a la naturaleza del *mainstream* en economía, las características de su evolución y expansión, y los motivos por los cuales es tan difícil producir un cambio en la metodología de investigación y las prácticas de enseñanza (Lawson 2003, Streeten 2002). Básicamente, se concibe a la economía moderna como la *economía del modelo matemático*, donde el ideal matematizador (y no la relevancia para comprender los problemas de economías reales) es la guía que dirige tanto la teoría como la práctica. Dicho ideal matematizador lleva a la adopción de supuestos poco plausibles respecto del comportamiento tanto de los seres humanos como de las instituciones; los cuales son continuamente postulados y reproducidos en las clases por profesores o asistentes, con justificaciones débiles en el mejor de los casos.

En el año 2000 se produce un evento que puede ser considerado como el punto de partida para el debate reciente sobre “*qué*” se enseña en economía. En junio de ese año el diario *Le Monde* publicó una carta de protesta contra el estilo de enseñanza de esta disciplina en las academias francesas (Raveaud 2001), denunciando que:

- i) En la enseñanza de la economía se hace uso de la matemática como un “fin en sí mismo”, desarrollándose modelos que representan mundos ficticios, lo que da lugar a una ciencia incapaz de reflejar la realidad.
- ii) La enseñanza de la economía presupone una hegemonía del *mainstream*, a pesar de sus evidentes debilidades como paradigma científico.
- iii) No se presentan otros enfoques y se promueve un estilo dogmático de instrucción, en el cual no hay lugar para la controversia y el pensamiento crítico y reflexivo.

La petición de los estudiantes franceses tuvo gran repercusión internacional. Un año después, estudiantes de la Universidad de Cambridge publicaron el manifiesto “Abriendo la economía” (*Opening-Up Economics*). Esto fue seguido por un manifiesto de la Universidad de Harvard, la Universidad de Madrid, la Universidad Autónoma de Barcelona, y otros centros de reconocido prestigio.

Al mismo tiempo, existen evidencias de los fracasos de la enseñanza de la economía, provenientes de los mismos economistas dentro de la corriente dominante. En un informe de hace casi dos décadas atrás, Krueger *et al.* concluyeron que: “Los programas de posgrado quizás estén graduando una generación con demasiados sabios idiotas, expertos en técnicas [matemáticas] pero ignorantes de los verdaderos problemas económicos” (1991: 1044-1045). También en la encuesta realizada por Colander (2005), se comprueba que los estudiantes destacan significativamente a la habilidad matemática frente a otro tipo de capacidades, como condición necesaria para ser un buen economista. Finalmente, la crisis financiera internacional de septiembre de 2008 llevó a avivar aún más la discusión respecto de la enseñanza de la economía, pues muchos comenzaron a preguntarse: ¿qué están aprendiendo los economistas, en vistas de que fueron incapaces de prever y prevenir la ocurrencia de una catástrofe financiera de magnitud global? Un grupo de renombrados

investigadores ingleses (Hodgson *et al.* 2009) sugieren que uno de los problemas es que en los últimos años se han ido eliminando de la currícula materias tan importantes como psicología, filosofía e historia de la economía, que impiden la elaboración de opiniones informadas y juicios críticos sobre el verdadero funcionamiento de los mercados en el mundo real.

En suma, el eje de las críticas sobre el “*qué*” se enseña en economía se ha centrado, más que nada, en la ausencia de un verdadero *pluralismo en la enseñanza*, entendiéndose al mismo como un pluralismo de métodos, enfoques, teorías y paradigmas. Al aferrarse a un monismo teórico y metodológico, la economía ha perdido su capacidad para iluminar muchos problemas de la realidad y ser una buena guía para la política económica.

2.2. La formación del economista: situación en Argentina

En Argentina existen veintidós universidades públicas y veinte universidades privadas que ofrecen la carrera de Licenciatura en Economía a nivel de grado. No obstante, más del 80% de los alumnos matriculados en dicha carrera corresponden a universidades públicas.¹ De acuerdo con datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) para 2004, el 35,3% de los alumnos de Licenciatura en Economía se encuentran concentrados en la Universidad de Buenos Aires, una cifra que asciende a 40,1% si se incluyen los alumnos de la Licenciatura en Economía Agropecuaria. Le siguen en dimensión la Universidad Nacional de Córdoba con 6,5%; la Universidad Nacional de La Plata con 4,4%; y la Universidad Nacional del Sur con 4,2%. Entre las universidades privadas, las más importantes son la Universidad Católica Argentina (3,3%) y la Universidad Di Tella (1,6% que se eleva a 4,6% si se incluye la Licenciatura en Economía Empresarial). Con respecto a las otras instituciones consideradas en este estudio, la Universidad Nacional de Río Cuarto alcanza el 1,3% de la matrícula total para la Licenciatura en Economía, mientras que la Universidad Nacional de Villa María cuenta con sólo el 0,3%.

Una de las características más notables que se aprecia en las carreras de Licenciatura en Economía en el país, es su escasa diferenciación a nivel curricular. Los programas de estudio son en términos generales muy similares,

¹ El total de la matrícula de Licenciados en Economía en el año 2004 fue de aproximadamente 16.000 alumnos en todo el país.

respondiendo a la tradición de lo que se enseña internacionalmente. En este sentido, no escapan a la tendencia homogeneizadora que se viene dando a nivel global durante las últimas décadas y que fuera planteada más arriba.

Dicha tendencia es interesante, especialmente si se considera lo acontecido a nivel regional. En décadas anteriores, Latinoamérica fue cuna de importantes pensadores. La enseñanza de la economía incluía las ideas predominantes de la época, pero existía un grupo de intelectuales con un impulso innovador que dotaba de mayor pluralismo a la práctica de la economía, poniendo especial énfasis en los problemas del desarrollo local. Esto ha cambiado en los últimos años: la práctica y la enseñanza de la economía se han asimilado en gran medida a las ideas tradicionales.

Otro aspecto notable, es que para el diseño curricular en general no se toman en cuenta las competencias profesionales del economista, es decir, el “*para qué*” de la carrera. Periódicamente y con variantes según el caso, los planes de estudio son revisados por los mismos docentes, que se guían por su propia experiencia y por lo que perciben como algunas nuevas tendencias en economía (a nivel internacional), a lo que se suman ciertos intereses creados y, no pocas veces, una fuerte resistencia al cambio. Un ejemplo de esto es la reforma del plan de estudios aprobada recientemente en la UNC.

Adicionalmente, la estructura actual de los planes de estudio en economía está muy sesgada hacia una orientación “en investigación”. Al ser sólo docentes-investigadores quienes diseñan la currícula, se pone demasiado énfasis en la enseñanza de herramientas para formar al economista para un trabajo académico. Esto va en detrimento de orientaciones “profesionales”, que preparen al graduado para su desempeño en la función pública o privada.

¿En qué medida es posible un cambio en los contenidos curriculares, hacia una economía más plural, en el marco de nuestro país? No es fácil, pues como señalan algunos autores, un problema para esto es que los docentes han invertido muchos años de formación en ciertos métodos y enfoques teóricos, lo cual obra como una barrera para el cambio. Asimismo, en el contexto de las universidades argentinas se suma el problema presupuestario: no es sencillo contratar a docentes formados en nuevos enfoques o especialidades, y los docentes de planta permanente no encuentran demasiados incentivos para la innovación. Sin embargo, en algunos casos hay indicios de una apertura

gradual, que se aprecia en la introducción de un conjunto de materias optativas durante los últimos años, orientadas en una dirección más plural.

Con respecto al segundo gran eje de preocupación del trabajo, el “cómo” se enseña en la Licenciatura en Economía, puede afirmarse que la *didáctica de la economía* – incluyendo la metodología y práctica de la enseñanza – es un campo con escaso desarrollo. En Argentina no existen publicaciones que reflejen una amplia preocupación sobre el tema y sólo puede citarse como antecedente el artículo de Rozenwurcel *et al.* (2009), con conclusiones obtenidas en base a la información de dos universidades públicas y una privada. Dichos autores llegan a la conclusión de que hay predominio de la clase magistral con uso de tiza y pizarrón, y que los alumnos manifiestan, en un alto porcentaje, su desacuerdo con los métodos de enseñanza. Esto estaría en consonancia con los resultados obtenidos en investigaciones en otros países.

A pesar de no ser un tema demasiado estudiado, se ha registrado alguna preocupación por esta temática en diversos eventos en Argentina, entre los que pueden mencionarse dos reuniones de la Asociación Argentina de Economía Política (en 1998 y 2004), donde se organizaron sendas mesas redondas sobre enseñanza de la economía. Por su parte, los Consejos Profesionales de Ciencias Económicas también han abordado esta problemática en diversos encuentros.

2.3. Pensar la formación del Contador Público

Tradicionalmente el método de trabajo en la asignatura de Contabilidad tiende a ser rígido, poco flexible y a priorizar mecánicas de trabajo en consonancia con las características normativas de la disciplina, más conductista que un espacio reflexivo y crítico. La lectura y los ejercicios siguen constituyendo la metodología básica del dictado de clases, aunque la tendencia moderna es que los estudiantes tomen un papel más activo.

La enseñanza de la Contabilidad se ve permeada por una concepción general de “enseñanza reproductora”, donde el profesor transmite, programa, evalúa, sanciona, premia/castiga, cumple programas, ordena y disciplina. Como contrapartida, el alumno imita, escucha, reproduce, repite, y ejecuta en lugar de: escuchar explicando, imitar transformado y/o reproducir mejorando.

Un antecedente en esta materia es el estudio realizado en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (Fernández Lorenzo y Carrara 2008), cuyo foco de atención es la “formación científica del contador público en universidades latino-sudamericanas”. En el mismo se analiza una muestra al azar de instituciones (mayormente públicas) que dictan la carrera de Contador Público o similar y que ofrecen sus planes de estudio en internet. Del análisis se concluye que, en la gran mayoría de las facultades analizadas, existe un bajo nivel de formación científica básica; y que en la mitad de los países analizados las facultades seleccionadas no requieren la elaboración de una tesis, tesina o trabajo de grado en la currícula.

Esta situación no es ajena a lo que ocurre en el marco de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante, FCE-UNC), donde se comparte el diagnóstico de que la Contabilidad y la investigación contable, aún no han logrado la madurez necesaria. Hoy en día, se sigue debatiendo si esta disciplina es una técnica, una tecnología o una ciencia social empírica (Ron 2007).

Las preocupaciones surgen a partir de observar la tensión que provocan las técnicas tradicionales en el estudio de la Contabilidad, convertidas en un mecanismo limitador de la creatividad del trabajo con el alumno y por ende de su aprendizaje. Algunos autores sostienen que la Contabilidad debe abrirse y superar el viejo concepto de cumplir con requerimientos legales y fiscales, para pasar a contribuir integralmente a la toma de decisiones de empresas, individuos y países. Para ello, debe aplicar no sólo los instrumentos propios sino también otros métodos estadísticos para la obtención y procesamiento de datos, tanto históricos como predictivos (García Casella 1984). En otras palabras, se concibe a la Contabilidad como una tecnología social no básica, que atraviesa y es atravesada por otros campos del conocimiento, adoptando un perfil menos técnico y más orientado hacia el gerenciamiento.

Independientemente del estatus epistemológico que se le asigne, para lograr un crecimiento de la Contabilidad como disciplina y para que la misma incremente su utilidad social, resulta imprescindible abordar su estudio con una metodología científica. Los problemas planteados en las cátedras, no siempre se proponen como temas de investigación. Tampoco se incluyen avances en investigación en la realidad áulica ni en los contenidos curriculares. Estos

últimos debieran incluir asignaturas que le brinden una formación científica al estudiante para que además de capacitarlo en las incumbencias tradicionales, se lo forme para comprender y realizar investigaciones contables. En este sentido, *se aprecia una clara contraposición entre lo que ocurre en las disciplinas de Contabilidad y Economía*, a pesar de ser dos carreras generalmente comprendidas dentro de una misma facultad.

En la disciplina contable, el conocimiento práctico y normativo, emanado de organismos que regulan la profesión, debe distinguirse del conocimiento teórico-doctrinario. Ambos son importantes, pero debemos tomar conciencia de que el primero sólo se refiere a una parte del universo del discurso contable, que debe tener como fundamento al segundo, es decir, la teoría.

Siguiendo a Túa Pereda (1995: 369-371) hay dos formas de enseñar Contabilidad en los estudios de grado:

1. Trasmitir a los alumnos procedimientos o normas, analizando su mecánica y brindando abundantes ejemplos prácticos. Así, el alumno aprende a contabilizar, pero no Contabilidad, se orienta más al hacer que al saber. Como profesional está poco preparado para enfrentar el cambio y cuenta con escasos recursos intelectuales en lo que se refiere a normas, teorías, y su aplicación en la realidad empresarial.
2. Partir de la idea de que la Contabilidad no es un conjunto de normas, sino un conjunto de conocimientos teóricos que se aplican para resolver casos concretos. Se requiere un esfuerzo mayor del docente, así como una adecuada preparación, para transmitir al educando los últimos logros en investigación. De este modo lo pone en contacto con la teoría y la investigación contables, abriendo sus horizontes intelectuales.

En suma, coincidimos con Túa Pereda en que “no debemos formar investigadores por un lado y profesionales por otro, sino expertos contables que entiendan simultáneamente ambas vertientes” (1995: 373). Sin embargo, muchos autores sostienen que, en la práctica, los contenidos curriculares del Contador Público egresado de universidades nacionales del país presentan una escasa formación de tipo ético-humanística y científica.

Para desempeñarse dentro de un esquema didáctico que reconozca a la Contabilidad como una creación tecnológica humana apta para satisfacer

necesidades reales, es necesario que los docentes estén dotados de entrenamientos, capacidades y estilos que les permitan manejarse en un tipo flexible de organización. Esta perspectiva también trae aparejado un cambio en los contenidos, su grado de amplitud y profundización, entendiéndose que se debe enseñar todo aquello que sea útil al alumno como para que pueda desempeñarse en el ámbito laboral, tanto en relación de dependencia como para llevar adelante un emprendimiento propio. Ciertamente, lo anterior implica que los contenidos variarán según las necesidades propias de cada región.

El desafío alcanza no sólo a los contenidos sino a las estrategias de enseñanza y el tipo de actividades de aprendizaje que se le planteen a los alumnos. Los ejercicios concretos, de aplicación individual o colectiva, necesitan estar dirigidos a la estimulación creativa, ya sea con finalidad senso-perceptiva, de ejercitación de la divergencia, o de desarrollo de la fluidez, flexibilidad, originalidad, inventiva, etc. En la enseñanza de la Contabilidad, dicho desafío implicaría, por ejemplo: (i) aplicar normas, principios y técnicas contables a situaciones no contables; (ii) trabajar con situaciones económicas no usuales; (iii) preparar informes, exponerlos, discutirlos y defenderlos.

A su vez, al considerarse a la Contabilidad como una disciplina social, la formación tendría que incluir instancias que le permitan al estudiante desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita. Paralelamente se destaca como deseable la exigencia de realizar un trabajo de investigación científica integrador, tesis o tesina de grado, e implementar seminarios o talleres, para poner en práctica los conocimientos adquiridos. Finalmente, a fines de que el graduado asuma adecuadamente su responsabilidad social profesional y se encuentre capacitado para resolver problemas complejos, generar nuevos conocimientos y en base a ellos poder elaborar nuevas normas contables, sería deseable que:

- el plan de estudios incluyera asignaturas de formación doctrinaria y técnico-pragmática, con enfoques no sólo económico-financieros, sino ético-humanísticos, socio-ambientales, y científicos;
- en aquellas facultades con un bajo nivel de formación científica básica, se incorporen materias en esta área para suplir dicha falencia;
- se incluyera en el currículo la realización de por lo menos un proyecto, taller o seminario de investigación en el área contable.

3. Aspectos metodológicos

El estudio realizado es tanto de carácter exploratorio-descriptivo como explicativo. En cuanto al ámbito de aplicación, como se dijo más arriba, se resolvió trabajar con las universidades nacionales de la provincia de Córdoba: UNC, UNRC y UNVM; además de la UBA, por ser la universidad más grande del país. Esta selección obedeció a distintos criterios:

- a) el interés de analizar el fenómeno desde una perspectiva regional, que tome en cuenta a las universidades públicas de Córdoba;
- b) cuestiones presupuestarias, que llevaron a limitar el trabajo de campo, por no resultar financieramente viable analizar casos de todo el país;
- c) el hecho de que los casos estudiados presentan la suficiente heterogeneidad en cuanto a tamaño e historia de las universidades, como para permitir la derivación de conclusiones relevantes.

Con respecto a los métodos empleados, se trata de una investigación mixta, que combina instrumentos cuantitativos y cualitativos. En relación a los primeros, se llevó a cabo una *encuesta* tipo cuestionario a cuarenta y cuatro docentes del área de Economía, tanto de las cuatro universidades seleccionadas como caso de estudio, como de otras universidades del país. El cuestionario incluye treinta preguntas con opciones múltiples y combinadas, agrupadas en tres bloques referidos a: i) aspectos generales, ii) contenidos, y iii) metodología de enseñanza. El resultado de las encuestas fue procesado utilizando herramientas estadísticas básicas.

Entre los métodos cualitativos se destaca la *observación no participante*, que se implementó a través de la observación de clases y de aulas virtuales y tutorías, en asignaturas seleccionadas de las carreras de Licenciatura en Economía y Contador Público de la FCE-UNC. La selección de las mismas se realizó teniendo en cuenta el ciclo al cual pertenecen (Básico o Profesional), la cantidad de alumnos que se inscriben para cursarlas, y las características de los contenidos (preeminencia o no de lo teórico).

Como criterios de observación, se registraron y analizaron cuestiones al interior de las aulas de las asignaturas seleccionadas, incluyendo: (i) los contenidos enseñados y la metodología elegida para tal fin; y (ii) las relaciones entre los recursos que ofrece el docente y los problemas que se le plantean al estudiante. Se definieron, a su vez, *indicadores* de diseño y abordaje temático, y de estrategias didácticas de intervención. Lo anterior se complementó con la realización de *entrevistas no estructuradas* a los docentes responsables de las cátedras y a informantes clave de la institución, que brindaron puntos de vista y apreciaciones subjetivas relevantes para comprender algunos de los procesos que tienen lugar en la enseñanza de las Ciencias Económicas.

Entre los métodos cualitativos también se hizo uso del *análisis documental*, que se aplicó al examen comparativo de planes de estudio y programas de las cátedras. En este caso, se procedió a comparar la currícula de las cuatro universidades objeto de estudio, a fin de establecer similitudes y diferencias entre las mismas. Asimismo, se indagó al interior de los programas de varias materias clave.

La investigación, por lo tanto, está basada en un esfuerzo sustancial de trabajo de campo, donde tanto los docentes entrevistados, como los distintos tipos de materiales de clase recopilados y revisados, constituyen fuentes de información primaria. Esto fue complementado con información secundaria proveniente de distintos organismos, como datos del Ministerio de Educación de la Nación y los anuarios e informes recopilados por las propias instituciones.

4. Resultados alcanzados

En general, no es frecuente encontrar estudios sobre la enseñanza de las Ciencias Económicas, del tipo desarrollado en esta presentación. Sin embargo, los rápidos avances de las TIC así como la creciente globalización – que afectan a numerosos aspectos de la vida social, incluido la vida académica – llevan a que se tornen una necesidad. Esto coincide con las conclusiones de la última Conferencia Mundial en Educación Superior, realizada en UNESCO-Paris en julio del 2009, donde se plantea que:

Frente a la complejidad de los desafíos globales presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de mejorar nuestra comprensión de cuestiones que presenten múltiples aristas, involucrando dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, y nuestra habilidad para responder a ellas.

En el caso de la Licenciatura en Economía, de nuestra investigación se deriva el interrogante de si verdaderamente el diseño curricular ha tomado en cuenta las competencias profesionales, es decir, el “*para qué*” de la carrera. Indudablemente lo anterior implica la exigencia de definir claramente el perfil del graduado para estos tiempos. En el caso de la Contabilidad, los resultados parecen indicar algo similar en cuanto a que el “*para qué*” no está claramente definido, no obstante lo cual se da una situación contraria a la de Economía: es una carrera demasiado profesionalizada, que no está debidamente afirmada sobre bases teóricas y científicas sólidas.

Con respecto al grado de interdisciplinariedad de los cursos, a partir de las indagaciones efectuadas se pudo observar que la misma es voluntaria y depende del profesor en forma personal. Es decir, no es una característica inherente al currículo. Tampoco se infiere la presencia de elementos didácticos que promuevan el pensamiento crítico; percibiéndose una escasez de enfoques alternativos. La pasividad del educando constituye la regla.

A través del análisis de un grupo de asignaturas seleccionadas de la carrera de Economía, se encontró un significativo grado de homogeneidad en los contenidos. Si bien estos no son idénticos, difiriendo en algunas asignaturas más que en otras, tampoco ponen de manifiesto una fuerte diversidad o pluralidad de enfoques. Se observa que los profesores aportan un componente idiosincrático al proponer el temario específico y la bibliografía que mejor representa sus preferencias y posiciones personales, pero siempre dentro de los parámetros aceptados en la tradición disciplinaria.

Tabla 1. Metodología de enseñanza en clases de la carrera de Lic. en Economía, para universidades seleccionadas (en %)

	Clases	Lecturas	Ambas	Otra
--	--------	----------	-------	------

	magistrales	previas		modalidad
UNC	83,33	0,00	8,33	8,33
UBA	66,67	33,33	0,00	0,00
UNRC	36,36	18,18	27,27	18,18
UNVM	16,67	83,33	0,00	0,00
Otras	77,78	11,11	11,11	0,00
Total	59,09	22,73	11,36	6,82

Fuente: elaboración propia en base a resultados de la encuesta.

En relación al “cómo” se enseña, se pudo verificar la escasa variedad de metodologías alternativas y la permanencia y homogeneidad de prácticas asociadas a la tradicional clase magistral. Esto fue observado tanto en las universidades públicas seleccionadas, como en las privadas indagadas a manera de control. La Tabla 1 presentada más arriba es sólo un ejemplo de algunos de los resultados alcanzados en el estudio.²

Una de las hipótesis de nuestra investigación se centró en la significación y uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Del análisis realizado se infiere que existe una baja integración de las mismas, tanto en las clases tradicionalmente presenciales como en la modalidad a distancia. Esta última mantiene muchos de los elementos convencionales y no termina de integrarse totalmente a los espacios virtuales de aprendizaje. Dicho fenómeno debería revertirse dado que, según se afirma en la Conferencia Mundial en Educación Superior (2009): “La EAD y las TIC presentan oportunidades para ampliar el acceso a educación de calidad, particularmente cuando los materiales y recursos son compartidos rápidamente por varios países e instituciones de educación superior”.

La mayor parte de los docentes universitarios de grado, independientemente del campo disciplinar, gestiona las aulas virtuales siguiendo una concepción tradicional del proceso de enseñanza, sub-utilizando las potencialidades de las mismas. Esto daría cuenta de que si bien las TIC abren nuevas posibilidades de innovación y mejora de los procesos de

² Se cuenta con numerosos e interesantes resultados acerca de la práctica docente en las instituciones analizadas, que no es posible exhibir aquí por razones de espacio. Puede solicitarse a los autores una copia del informe completo (Juárez Jerez *et al.* 2010).

enseñanza y aprendizaje presenciales, su mera incorporación no garantiza en modo alguno que esa mejora se produzca realmente. Adicionalmente, se pudo verificar que no existe una política institucional generalizada respecto al proceso de adopción y difusión de la modalidad alternativa a distancia (la cual se vincula estrechamente a la adopción de TIC).

Se comprobó también, que aún prevalece la clase magistral en más de un 80% de los casos, dejando la estrategia pedagógica poco espacio para el auto-aprendizaje y la investigación de los estudiantes. Dicho apego por la clase magistral tiene raíces culturales, unido a la dificultad de cambio de hábitos, y a los escasos incentivos y apoyos institucionales para hacerlo. Así, los docentes priorizan sus preocupaciones por el contenido sustantivo, desconociendo que la forma es también contenido de enseñanza. Indudablemente lo antes citado está asociado a un factor que también fue abordado tangencialmente en la investigación, referido a la necesidad de capacitación docente y al compromiso institucional para la adecuada articulación de las TIC, cualquiera sea la modalidad adoptada. De esta manera se dará cumplimiento a lo expresado en la Conferencia acerca de que: “Las instituciones de educación superior deben invertir en la formación de su staff para que puedan cumplir nuevas funciones en el marco de sistemas de enseñanza y aprendizaje que evolucionan constantemente” (ibid. 2009).

La capacitación es fundamental si se pretende cambiar la actual situación, en la que predominan las clases teórico-expositivas, donde no se presentan innovaciones en el contenido pedagógico ni se identifican categorías didácticas en la construcción de las mismas. Dicho de otro modo, es necesario potenciar la pericia del docente para saber qué estrategias, qué recursos y qué contenidos son más efectivos para ayudar a los estudiantes en los procesos comprensivos.

No puede dejarse de lado el problema que conlleva el que una gran mayoría de los ingresantes a estudios de nivel superior comienza a cursar las asignaturas con carencias significativas en cuanto a las herramientas necesarias para construir el oficio de alumno universitario, como por ejemplo un vocabulario no muy amplio, dificultades en lecto-comprensión, y problemas para redactar o interpretar consignas. Esto llevaría a discutir la posibilidad de incorporar conocimientos procedimentales al interior de las propuestas de

enseñanza de las asignaturas, lo cual, sumado a la variedad en los estilos de enseñanza permitiría generar un andamiaje que respete la diversidad de modalidades de aprendizaje de los alumnos. Cobra aquí relevancia el concepto de aprendizaje colaborativo entre los alumnos, y entre éstos y el docente.

Tampoco puede omitirse el problema frecuentemente esgrimido de la masividad. Ante esto, si se acepta modificar algunas categorías teóricas – como una concepción diferente de alumno y de aprendizaje, de enseñanza, de construcción de la clase y del conocimiento, de trabajo colaborativo y TIC – éstas pueden ayudar a pensar en propuestas docentes desde otro lugar, incluso en clases masivas (Salemi 2007).

5. Aportes de la investigación para la toma de decisiones

En las secciones precedentes, al discutir algunos de los resultados hallados en la presente investigación, ya se hizo mención de numerosos aspectos que deberían tomarse en cuenta en la reformulación de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Económicas en las universidades nacionales.

Una pregunta que cabe formularse aquí es: toma de decisiones ¿de quién? ¿Quiénes son los responsables de llevar a cabo las transformaciones en la educación en un sentido positivo? En primer lugar, dicha función les compete a las instituciones involucradas, que como se dijo anteriormente, cumplen un rol fundamental en:

- i) La elaboración de planes de estudio, así como la reglamentación de la manera en que las modificaciones en la currícula se llevan a cabo, incluyendo el perfil de graduado que se pretende formar;
- ii) La capacitación docente, tanto en el manejo de TIC como en el desarrollo de capacidades pedagógicas más en general, que ayuden a los profesores a superar las limitaciones y estrechez en el ámbito de la clase, que se observan actualmente;
- iii) La provisión de recursos necesarios (humanos, administrativos, tecnológicos y financieros), para que las transformaciones antes mencionadas puedan llevarse a cabo y no queden en la mera retórica.

Si bien a la institución le cabe una responsabilidad fundamental, la vocación de cambio en la práctica del “*qué*” y “*cómo*” se enseñan las Ciencias Económicas, también corresponde al docente. En el análisis de datos, resultó evidente una cierta tendencia al conformismo más algo de resistencia al cambio. Por más que la institución se comprometa en la transformación de las prácticas de enseñanza, sería caer en un determinismo social creer que esto resulta suficiente. Los actores involucrados, con su subjetividad e idiosincrasias particulares, son parte crucial del proceso. Ello requiere de ciertas transformaciones en la concepción de la educación por parte de los docentes, que sólo pueden tener lugar a mediano o largo plazo.

6. Aportes de la investigación a los temas de la región

El tema de la enseñanza de las Ciencias Económicas, tanto respecto de sus contenidos como de las estrategias didácticas y pedagógicas empleadas por los docentes en el marco de la transformación tecnológica, han sido tópicos escasamente estudiados. En particular, existen muy pocos estudios en Argentina sobre esta temática, ya que por cuestiones presupuestarias o inherentemente disciplinarias, no es un área de particular interés para los economistas y contadores que se desempeñan como docentes/investigadores.

Dicha indiferencia se manifiesta, entre otras cosas, en la inexistencia de información primaria y/o indicadores que permitan medir o evaluar distintos aspectos de la enseñanza de estas disciplinas en el país. Por ello, una de las contribuciones de la presente investigación es de carácter diagnóstico, puesto que se ha realizado un importante trabajo de campo a nivel de las universidades nacionales de la provincia de Córdoba, recabando datos y sistematizándolos, de modo de arribar a ciertas medidas o indicadores preliminares de la situación en que se encuentra hoy la enseñanza de la Economía y la Contabilidad. Tal contribución no es más que un paso inicial; pero consideramos que es relevante como punto de partida para el debate.

Referencias

- COLANDER, D. (2005) "The making of an economist redux". *Journal of Economic Perspectives* Vol.9, N°1, pp.175-98
- CONFERENCIA MUNDIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR (2009). Disponible en: <http://www.unesco.org/es/wche2009/> (acceso 30/06/10)
- FERNÁNDEZ LORENZO, L. y CARRARA, C. (2008) "Formación científica del Contador Público en universidades latino-sudamericanas". Trabajo presentado a las *III Jornadas Universitarias Internacionales de Contabilidad*, Universidad de la República Oriental del Uruguay
- GARCÍA CASELLA, C. (1984) *Temas de Práctica Profesional Administrativo Contable. La Función del Contador Público*. Buenos Aires: Ed. Macchi
- HODGSON, G. et al. (2009) "Letter to the Queen". Disponible en: <http://www.feed-charity.org/user/image/queen2009b.pdf> (acceso 30/06/10)
- JUAREZ JEREZ, G. et al. (2010) "El proceso de enseñanza en el área de las Ciencias Económicas". Informe final Proyecto Secyt, Univ. Nac. de Córdoba
- KRUEGER, A. et al. (1991) "Report on the Commission on Graduate Education in Economics". *Journal of Economic Literature* Vol.29, N°3, pp.1035-1053
- LAWSON, T. (2003) *Reorienting Economics*. London and New York: Routledge
- RAVEAUD, G. (2001) "The state of modern Economics". *Workshop on Realism and Economics*, 12 de Marzo, Universidad de Cambridge
- RON, G. (2007) "Objetivos de la Contabilidad en los albores del siglo XXI". Tesis de Magíster. Departamento de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina
- ROZENWURCEL, G. et al. (2009) "The teachings of economics in Argentina". *Working Paper* N° 671, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington DC

- SALEMI, M. (2007) “Defensa del aprendizaje activo mediante un ejemplo”.
Revista Asturiana de Economía Vol. 38, pp.39-54
- STREETEN, P. (2002) “What’s wrong with contemporary economics?”
Interdisciplinary Science Reviews Vol.27, N°1, pp.13-24
- TUA PEREDA, J. (1995) *Lecturas de Teoría e Investigación Contable*.
Medellín: Ediciones Gráficas Ltda.