

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Escuela de Estudios de Posgrado

**CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA EN CIENCIAS ECONÓMICAS**

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

Estudio sobre el rendimiento académico en materias de
derecho tributario de los alumnos de Contador Público
en Argentina.

AUTOR: DI NUBILA, JULIO OSCAR

TUTORA: ACKERMAN, SUSANA

JUNIO 2022

Resumen

El presente trabajo integra saberes y competencias adquiridas durante la cursada de la Especialización con la práctica docente llevada a cabo en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de la Cuenca del Plata y el ejercicio de la profesión de Contador Público.

Tanto la experiencia en aula como las propias publicaciones referidas a la educación en el nivel universitario indican la necesidad de conciliar la demanda social respecto del perfil del profesional egresado y la finalidad de la universidad como espacio destinado a la búsqueda, transmisión y contemplación de la verdad.

La demanda de profesionales altamente especializados para un mundo cada vez más complejo ha llevado a una desnaturalización de la formación profesional. Si bien la división de los planes de estudio en materias resulta una herramienta indispensable para el abordaje de las diferentes temáticas que conformarán el perfil del egresado, la formación profesional de un sujeto sobre la base de saberes incorporados en compartimentos estancos a los que les llamamos materias, y el desarrollo dentro de cada una de ellas de temas abordados sin interés de ser aplicados a las diferentes realidades a partir del pensamiento crítico contextualizado, ha llevado a una desmejora en la calidad educativa.

Ello se ve explicado en la necesidad del graduado de una carrera de grado de iniciar, inmediatamente a su graduación, un posgrado que le permita profundizar los conocimientos en un área específica en la que pretende especializarse. Si bien no es objeto del presente trabajo, la pregunta que debemos hacernos es, ¿buscará especializarse o lo que busca realmente es adquirir saberes que no se han logrado en la carrera de grado, aunque así debiera haber sido?

Retomando el tema del trabajo, podemos observar que las universidades han intentado superar este cuadro de situación a través de la generación de actividades transversales. En el caso de la UCP un ejemplo concreto son las denominadas intercátedras, donde los docentes de dos o más materias intentan generar una actividad común a los fines de lograr la integración de contenidos y desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes.

Si bien la propuesta resulta muy interesante no logra superar la desnaturalización que plantea el estudio parcializado de las diferentes materias objeto de la carrera. Si un profesional, en su labor diaria, debe aplicar de forma natural diferentes saberes, cómo un estudiante va a desarrollar esa competencia si no se la fomenta de forma también natural.

El modelo educativo de la UCP se centra en la construcción de conocimientos a partir de la formación de profesionales con mente crítica, capaces de adaptarse a su entorno y estar a la vanguardia de los cambios que plantean las nuevas tecnologías.

A pesar de ello, existe una desmejora en los rendimientos de los estudiantes. A lo que se suma una diferencia de rendimientos entre las materias y las diferentes sedes de la Universidad. Se nota además una falta de capacidad para integrar contenidos a los fines de resolver situaciones contextualizadas o elaborar propuestas superadoras.

Es por esto que, se hace necesaria la implementación de estrategias que ayuden a lograr esa integración natural de diferentes saberes profesionales y, a su vez, desarrollen la capacidad de pensar críticamente diferentes situaciones para elaborar respuestas sobre bases científicas que permitan superar este laberinto en el que se encuentra la educación universitaria de grado.

Este proyecto tiene como objeto, entonces, elaborar un plan de trabajo para implementar, en el área contabilidad e impuestos de la carrera de contador público de la UCP, herramientas didácticas que permitan a los estudiantes desarrollar de manera progresiva una mente crítica y un criterio profesional a lo largo de actividades integradas que se replicarán durante todo el cursado de la carrera en los diferentes años.

El trabajo se encamina, puntualmente, a la implementación de materiales didácticos estándar en cada una de las sedes de la UCP que ayudarán a los diferentes profesores adoptar instrumentos y criterios de evaluación y exigencia similares y permitirán mejorar el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales en los estudiantes, mejorando por tanto su rendimiento académico. En síntesis, el trabajo presenta un plan de trabajo para la implementación de herramientas didácticas específicas así como para su seguimiento a lo largo de la puesta en marcha del mismo.

Palabras clave: Educación – Propuestas Didácticas – Innovación Pedagógica – Formación profesional superior Pensamiento crítico – Intervención – Rendimiento Académico.

INDICE

Introducción	4
Marco Teórico	11
- Aprendizaje autónomo a través de guías de estudio y lectura	12
- El aprendizaje basado en problemas	14
- La integración de materias y conocimientos	15
Definición del Problema	16
- Disparidad de resultados en el rendimiento académico de los estudiantes	17
- Disparidad en el material de estudio	19
- Desmejora del rendimiento de los estudiantes. Evolución y posibles causas	21
- Conclusiones del diagnóstico	26
Objetivos	27
Resultados Esperados	28
Propuesta de Intervención	28
Plan para la evaluación de la intervención	31
Conclusiones	32
Bibliografía	33

Introducción

La Resolución 3400/17¹ del Ministerio de Educación aprueba los contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera correspondiente al título de Contador Público, así como la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido el respectivo título.

A esta norma se tienen que ajustar las carreras de grado de Contador a los fines de lograr su acreditación.

Dentro del área temática Contabilidad e Impuestos, el Anexo de la Resolución 3400 define los contenidos curriculares básicos o, simplemente, contenidos mínimos.

Sobre la base de estos contenidos curriculares se establecen, además, estándares para el logro del desarrollo de competencias profesionales acordes con las actividades profesionales reservadas al título de Contador público.

Los estándares exigen que la carrera estructure su proceso de enseñanza aprendizaje sobre tres pilares:

- 1) La gradualidad y complejidad del proceso a los fines de alcanzar niveles de razonamiento complejos y acordes a la realidad.
- 2) La integración de teoría y práctica que permitan formar al estudiante en el campo profesional dentro del contexto socioeconómico actual.
- 3) La resolución de situaciones problemáticas como herramienta para colocar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.

A los fines del logro de estos objetivos la carrera de Contador Público de la Universidad de la Cuenca del Plata propone un abordaje pedagógico didáctico en el que *“se relativiza la formación enciclopédica y valoriza la adquisición de competencias, tales como aprender a aprender, aprender a hacer, a resolver problemas, a seleccionar información a trabajar en equipo, tomar decisiones y pensar críticamente. En relación con los procesos de enseñar y aprender se enfatiza la búsqueda de poder anclar dos saberes, el saber teórico y el saber práctico, y la articulación entre lo académico por un lado, y lo específico del campo profesional, por otro.”*².

Es así que, el Plan de Estudios de la carrera concibe al aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos, intentando involucrar activamente al estudiante, disponiendo expresamente que: *“El alcance de la construcción del conocimiento depende, en buena parte, de la calidad de las formas de interacción educativa que se realice entre el profesor y los estudiantes, los estudiantes entre sí y, él con objeto de enseñanza, en el marco del contexto educativo universitario.”*³.

¹ <https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RESOL3400-17.pdf>

Anexo: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/275000-279999/279433/res3400.pdf>

² Resolución Rectoral N° 357/04.

³ Resolución Rectoral N° 445/18.

Particularmente, el área de “Contabilidad e Impuestos” cuenta con una carga horaria total de 848 horas y, dentro de ella, la formación práctica alcanza las 322 horas, estando conformada por las siguientes materias:

- Introducción a la Contabilidad
- Contabilidad I
- Contabilidad II
- Contabilidad III
- Estados Contables
- Costos
- Contabilidad Pública
- Impuestos I
- Impuestos II
- Impuestos III
- Auditoría

Como puede apreciarse, una característica que atraviesa a todas las materias involucradas es su alto nivel de normativización. Incluso la contabilidad, principalmente a raíz del proceso de globalización de la economía, ha transitado un proceso de proliferación de disposiciones normativas (técnicas en este caso) con la finalidad de lograr una armonización con las normas internacionales, lo que ha redundado en un cuerpo normativo de alta complejidad que se inserta, además, dentro del normas legales domésticas que además, y por su cuenta, también se encuentran inmersas en un proceso de evolución.

Fowler Newton⁴, en sus notas históricas sobre la sanción de las normas contables profesionales, nos relata el derrotero por el que han transitado las normas contables argentinas, desde los Principios de Contabilidad Generalmente Aceptados (PCGA) aprobados en 1941, pasando por los diferentes dictámenes y pronunciamientos de los Colegios de Graduados las diferentes, hasta las Resoluciones Técnicas emitidas por la FACPCE, organismo profesional que, actualmente, se encuentra en la tarea de armonización internacional de nuestras normas técnicas con las legales domésticas y las contables internacionales.

Desde el dictado de la Ley 20.488 en 1973 y la creación de la FACPCE en el mismo año, la proliferación de normas técnicas dictadas a raíz de la evolución de la economía global y los negocios, exige en el graduado el desarrollo de competencias específicas que le permitan el análisis, interpretación y aplicación de disposiciones técnicas y legales a situaciones cada vez más complejas con el fin de impartir confianza sobre la información contable en los operadores del mercado.

Y si nos enfocamos en la materia tributaria, sin lugar a dudas la situación no cambia, dado que es harto conocida la complejidad que presenta el régimen tributario argentino.

Esta complejidad se origina tanto en la multiplicidad de tributos producto de la distribución de potestades tributarias propias de un sistema de Estado de tipo Federal, como en la constante

⁴ Fowler Newton, E. (2011) Cuestiones contables fundamentales. La Ley. (pág. 593)

actualización generada por las reformas legislativas continuas y por las sentencias que van marcando la interpretación y aplicación correcta del derecho a los casos concretos⁵.

A ello debe agregarse además que asistimos a una época en la que la tecnología ofrece oportunidades, pero también plantea retos. La profesión del Contador Público se encuentra, como el resto de las profesiones ante los desafíos que le presenta la nueva economía digital.

Estamos presenciando, en primera persona, el florecimiento de la inteligencia artificial y con ella la transformación del trabajo, donde la máquina está remplazando al hombre en tareas repetitivas o que requieren el manejo de grandes volúmenes de datos⁶.

De esta manera, el ámbito de desempeño del Contador se verá afectado en los siguientes años de manera impensada. En este sentido, la profesión se encuentra ante el desafío de reinventarse para lograr una propuesta de valor acorde a los nuevos tiempos.

Para superar el reto, los profesionales deberán estar capacitados para desarrollar, sobre todo, su pensamiento crítico, y resolver así problemas que serán cada vez más complejos, que requerirán el trabajo interdisciplinario a la par del manejo de herramientas tecnológicas en constante avance.

El profesional se ve entonces inserto en una actividad en la que deber ser un técnico en tanto y en cuanto debe dominar la técnica contable y tributaria.

Pero esa labor técnica requiere, previamente, de una actividad de carácter científico, ya que interpretar las normas en situaciones y momentos concretos para dar respuesta a las situaciones concretas, implica una labor propia de la ciencia (contable y del derecho).

A su vez, esa tarea técnica y científica se complementa incluso con una actividad o actitud filosófica, ya que el profesional debe reflexionar sobre temas que trascienden el aquí y ahora. Sobre todo en cuestiones jurídico tributarias tiene que pensar en temas propios de la filosofía aplicadas a su campo de conocimiento como el sentido de lo justo y lo equitativo para llegar, por ejemplo, a una aproximación a un tema central del derecho tributario, el de la capacidad contributiva; la delimitación de las fuentes del derecho tributario, lo que debe entenderse como buena fe, también serán temas centrales que requieren una profunda reflexión.

Es necesario entonces, que el profesional pueda pensar críticamente las normas técnicas y legales para lograr su más cabal aplicación a los fines de contribuir al desarrollo de los entes en los que interviene, ya sea públicos como privados.

Esta exigencia de profesionales altamente capacitados ha llevado a que las carreras de contador público desarrollen estrategias didácticas a partir de las nuevas herramientas tecnológicas puestas al servicio de la formación profesional del estudiante.

⁵ En prueba de ello puede consultarse el artículo publicado por el CPCE de Santa Fe (Cámara 1) titulado "Maraña tributaria: la lista completa de los 166 impuestos que se pagan en la Argentina" en: <https://cpcesfe1.org.ar/6008/impositivas-marana-tributaria-la-lista-completa-de-los-166-impuestos-que-se-pagan-en-la-argentina/>

⁶ Véase un ejemplo en los servicios ofrecidos por <https://botbalance.com/>

De tal manera, la introducción de nuevas tecnologías de información y comunicación se han materializado en las siguientes herramientas pedagógicas:

- 1) Páginas web de las asignaturas: a través de diferentes plataformas (Moodle, Google Classroom, Blackboard Learn, entre los más conocidos) se puede diseñar un entorno web que no necesariamente reemplaza a la presencialidad sino que puede utilizarse una herramienta complementaria que permite el trabajo con foros, herramientas de producción colaborativa, propuestas a través de material multimedia, etc.
- 2) Utilización de bases de datos jurídicas disponibles en la web: esto permitió ampliar de forma exponencial el material de estudio disponible para los estudiantes que hasta hace un tiempo atrás se limitaba a la bibliografía básica disponible en formato papel en la biblioteca. Actualmente se cuenta con herramientas de información que aportan material actualizado que permite al estudiante trabajar con temas de actualidad.
- 3) Otras herramientas educativas: sin duda en este grupo encontramos un sinnúmero de herramientas tecnológicas educativas que permiten desarrollar diferentes estrategias didácticas al docente (blogs, wikis, videoconferencias, mapas mentales, videos interactivos, etc.).

El trabajo sobre estos entornos virtuales de aprendizaje plantea, sin lugar a dudas, un cambio de paradigmas educativos y, a su vez, un desafío ya que, mal utilizadas atentan contra el desarrollo de esa mente crítica capaz de afrontar los desafíos profesionales futuros.

Está probado entonces, que los métodos tradicionales de enseñanza aprendizaje han dejado de dar resultados, por lo que han debido adaptarse a estas nuevas realidades sociales que produjo la introducción de las tecnologías a la vida humana.

Se han formado nuevos entornos virtuales de aprendizaje, donde el profesor ha dejado de ser un transmisor de conocimientos, en tanto y en cuanto, hoy el mensaje que puede transmitir no llega de la misma manera que antes -si es que llegara-, debiéndose convertir en un orientador y dinamizador el aprendizaje autónomo del estudiante.

El éxito de un modelo basado únicamente en la transmisión del conocimiento del docente a alumno se sustenta no solo en la actitud pasiva del estudiante en clase sino supone en él un compromiso, consciente y receptivo respecto del mensaje que se le transmite y es allí donde el modelo choca contra la nueva realidad sociocultural.

Esto por cuanto esta actitud receptiva, necesaria para el caso de estudiantes que se limitan a recibir información que deberá memorizar, se ve perturbada por los nuevos dispositivos digitales que distraen (videos, redes sociales, etc.) y limitan intelectualmente al estudiante (por ejemplo, en los denominados “40 caracteres”, que en algún alcanzan los 140, y se utilizan como límite para las publicaciones).

Por otro lado, otra de las herramientas utilizadas en el nuevo modelo de enseñanza aprendizaje lo constituye la enseñanza a través de integraciones interdepartamentales de las diferentes materias de la carrera que, en la Universidad de la Cuenca del Plata se han dado en llamar “intercátedras” o, en caso de vincular estudiantes de diferentes carreras, “intercarreras”.

Este método se viene aplicando en diversas universidades del mundo, particularmente la Universidad de Granada en una ponencia presentada en las VI Jornadas metodológicas de

derecho financiero y tributario de 2009⁷ expuso la metodología llevada a cabo en dicha institución con el objetivo de brindar a los estudiantes una visión integradora del Derecho aplicado a la situación concreta, es decir, el análisis jurídico de cómo las distintas ramas o sectores del ordenamiento influyen en la configuración de determinados hechos concretos, así como el de lograr el correcto tratamiento, comprensión, gestión y aplicación de la información obtenida a través de la utilización de los medios informáticos junto con las herramientas clásicas aplicadas al caso concreto.

Sin lugar a duda estas estrategias resultar pertinentes para la enseñanza en general y, en particular, para la contabilidad y el derecho tributario.

Sin embargo, estamos obligados a preguntarnos si estas estrategias resultan suficientes para preparar a los futuros profesionales de acuerdo con el contexto antes señalado.

Para responder a esta pregunta previamente debemos analizar cuáles son las competencias generales a desarrollar durante el paso por la universidad y cuáles resultan específicas para el abordaje profesional de cuestiones contables y tributarias.

A su vez, estas competencias dependerán del perfil profesional de graduado que, en nuestro caso, se define en la Ley 20.488 y según ella podemos concluir que el Contador Público debe, entre otras cosas, contar con una firme formación contable, tanto para elaborar información económico financiera de alto valor agregado como para analizarla y controlar los procesos internos que intervienen en su generación. Debe, además, contar con una base jurídica sólida en el área en el que se desempeñará (societario, tributario, laboral, etc.), ser un experto en el manejo de herramientas administrativas (hoy desarrolladas sobre la base de las tecnologías de la información y comunicación) y estar preparado para aplicar sus conocimientos al análisis financiero y económico del mercado y las empresas, ya sea para tomar decisiones o colaborar en el proceso decisorio.

De esta somera descripción del perfil del graduado se pueden extraer algunas competencias básicas y generales del profesional:

- 1) Capacidad de análisis y síntesis: implica poder comprender las situaciones que se le plantean en la labor profesional para identificarlas y valorarlas, dividiéndolas en sus componentes fundamentales para presentar propuestas de solución a las situaciones planteadas.
- 2) Comprensión: tanto de textos como de sucesos, procesos, estrategias, etc.
- 3) Resolución de problemas mediante la toma de decisiones: vinculado con la capacidad de análisis, síntesis y comprensión, la resolución de problemas resulta el corolario del proceso por lo que debe poder presentarse una solución fundada a las situaciones que se le planteen.
- 4) Dominio de herramientas informáticas aplicadas al ámbito profesional: dado que actualmente el desarrollo de herramientas administrativas y de gestión está evolucionando de forma constante a partir de la capacidad de recolección, almacenamiento y procesamiento de grandes volúmenes de datos.
- 5) Búsqueda y análisis de información de distintas y múltiples fuentes: vinculado con las habilidades para el manejo de herramientas tecnológicas está la de saber no sólo

⁷ Rescatado el 30/10/2021 de:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2545/1/Presente%20y%20Futuro%20Ensen%CC%83anza%20De%20Financiero.pdf>

encontrar la información sino la de evaluarla de manera crítica a los fines de decidir si resulta pertinente y veraz.

- 6) Comunicación oral y escrita: ambas competencias resultan fundamentales para la interacción del profesional con el medio en el que se desarrolla (clientes, administración tributaria, empleados, etc.).
- 7) Organización y planificación: fijando metas y objetivos en el desarrollo de su labor.
- 8) Trabajo en equipo en entornos diversos y multiculturales: formando equipo no sólo con profesionales de su área sino interdisciplinariamente y hasta con personas de otros países y con otras costumbres y forma de pensar y ver la realidad a los fines de generar valor en la labor profesional, cada vez más internacionalizada por los procesos de globalización. Esta competencia abarca la habilidad para manejar relaciones interpersonales, lo que excede a la comunicación profesional, abarcando la habilidad para empatizar con otros sujetos.
- 9) Ética profesional: referido al respeto que el sujeto tiene respecto de sí mismo y de los demás en el desarrollo de su actividad profesional.
- 10) Aprendizaje y trabajo autónomo: indispensable para la adaptación a los entornos en constante cambio, es desarrollado durante su formación universitaria y aplicado durante toda su vida profesional.
- 11) Creatividad: entendiendo a la creación como la introducción de una nueva forma de hacer las cosas, el profesional debe desarrollar su creatividad y pensamiento lateral que le permitan ver las cosas de forma diferente y encontrar así respuestas alternativas a los problemas.
- 12) Liderazgo y espíritu emprendedor: lo que implica la capacidad para poner en práctica la creatividad a través de proyectos inclusivos y motivadores.
- 13) Calidad: implica la búsqueda constante por mejorar la forma de trabajo tanto para sí mismo como para sus colaboradores y clientes.

Dentro de estas competencias generales, propias del Contador Público, sin lugar a dudas se distingue en la rama contable y tributaria las de interpretar, argumentar y proponer (denominado modelo IAP en otras ramas de las ciencias⁸).

Estas competencias resultan fundamentales a la hora de aplicar las normas a hechos para llevar adelante tareas contables y de auditoría, determinar un impuesto, defender al contribuyente frente al avance desmedido e ilegítimo de las administraciones tributarias que atentan contra sus derechos constitucionales o para elaborar propuestas concretas y útiles a los fines de lograr una mejora del sistema tributario.

En definitiva, lo que se debe buscar en el profesional del futuro es el desarrollo de un pensamiento crítico y de un espíritu autocrítico que le permita comprender, adaptarse y mejorar la sociedad a la que pertenece.

JM Olejarz⁹, en un artículo publicado en Harvard Business Review donde comenta, entre otros, el libro “The Fuzzy and the Techie: Why the Liberal Arts Will Rule the Digital World” de Scott

⁸ Ver entre otros:

<https://books.google.com.ar/books?id=iE3PWVjKpHgC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

<https://core.ac.uk/download/pdf/13301848.pdf>

⁹ Olejarz, JM (2017). Artes liberales en la era de los datos. Harvard Business Review. Edición julio-agosto 2017. Rescatado el 27/09/2020 de: <https://hbr.org/2017/07/liberal-arts-in-the-data-age>

Hartley, capitalista de riesgo, señala que el autor plantea que si queremos preparar a los estudiantes para resolver problemas humanos a gran escala debemos presionarlos para que amplíen, no reduzcan, su educación e intereses. Lo que importa ahora no son las habilidades que tienes, sino cómo piensas. ¿Puedes hacer las preguntas correctas? ¿Sabes qué problema estás tratando de resolver en primer lugar? Para Hartley una experiencia de aprendizaje completa, dice, abre a las personas a nuevas oportunidades y les ayuda a desarrollar productos que respondan a las necesidades humanas reales.

A su vez, Cardinaux y Palombo¹⁰ se preguntan sobre si la educación que se imparte en las escuelas, la información que recibimos a través de los numerosos medios de comunicación estimula nuestro pensamiento crítico o constituyen un recurso cada vez mejor elaborado para producir personas en serie, para insertar las individualidades en una maquinaria simbólica adocenada y mezquina.

Para las autoras, el hecho de que los jóvenes tengan la posibilidad maravillosa de entrar en contacto con enormes bancos de información no favorece necesariamente el crecimiento de su actividad pensante y crítica. Para que haya crítica es necesario el acceso a la información, pero también la existencia de un filtro que permita situarse frente a ella. La banalización de los valores, la homogeneización de los contenidos, la repetición de slogan, la difusión de mentiras maquilladas, todo eso atenta contra el desarrollo de pensamiento crítico.

Calderón Corredor¹¹ señala en este punto que el elemento teleológico resulta de especial importancia si queremos formar en los alumnos la capacidad crítica, lo que conlleva “el desarrollo de destrezas para el razonamiento y juicio crítico. Ello implica valorar los distintos enfoques que puede presentar una situación o un problema en la realidad social, detectando las posibles deficiencias y las propuestas y soluciones que ofrece la aplicación del Derecho y de las normas técnicas, pudiendo ofrecer propuestas para su superación y mejora.

Sin embargo, a pesar de que pareciera que sabemos a dónde se quiere llegar, asistimos a una desmejora en el rendimiento de los estudiantes de Contador Público y, ante la consulta a los propios estudiantes acerca de su experiencia, se repiten cuestiones vinculadas a la supuesta dificultad en la interpretación de las normas y su aplicación a las situaciones problemáticas que se presentan en los trabajos prácticos y evaluaciones parciales y finales.

Las estadísticas institucionales muestran un incremento en la cantidad de recursantes y un bajo porcentaje de alumnos que terminan aprobando la materia en relación con la cantidad de estudiantes que se inscriben a cursar.

Incluso, se verifica que el porcentaje de aprobados resulta bajo aun en relación a los alumnos que rinden el final oral.

¹⁰ Cardinaux, N y Palombo, M. A. (2007) El pensamiento crítico: llaves, rutas y señuelos. Revista sobre enseñanza del derecho. Año 5, número 10. Rescatado el 30/08/2020 de:
http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/10/el-pensamiento-critico-llaves-rutas-y-senuelos.pdf

¹¹ Calderón Corredor, Z. (2014). Elementos para una renovación de la enseñanza del derecho financiero y tributario: el discernimiento de lo justo como metodología. ICADE, Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales, n° 91. Rescatado el 16 de octubre de 2019 de:
<https://revistas.comillas.edu/index.php/revistaicade/article/view/3259/3051>

Si bien los datos muestran una mejora a partir de la adopción, en 2017, de medidas a nivel institucional y de cada materia en particular para revertir la situación, las cifras demuestran una dificultad de parte de los estudiantes.

En este contexto, la propuesta que se realiza en el presente trabajo apunta al desarrollo de recursos didácticos acordes con las necesidades actuales de la institución y lo suficientemente flexibles como para adaptarse a las situaciones que se van presentando a lo largo de las cursadas.

Marco Teórico

Fëdorov F.¹² remarca que el mundo actual es de gran complejidad e implora de un pensamiento de alta calidad. La demanda del desarrollo del pensamiento crítico del futuro profesional requiere no sólo de una evolución de contenidos, sino de los métodos y medios de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Para el autor, ya no podemos enseñar y aprender de memoria toda la teoría que se ha generado alrededor de cada disciplina; si lo continuamos haciendo, los profesionales de muchas de las carreras estarán desactualizados antes de que se gradúen.

En este marco, el pensamiento crítico es una de las habilidades cognitivas que han recibido una atención especial en la formación de estudiantes universitarios en las últimas décadas. Alvarado Tovar¹³ remarca en esta cuestión que en las últimas décadas se han implementado cambios en la currícula y en las metodologías de la enseñanza en diversas instituciones de educación superior para fomentar en los estudiantes la habilidad de “aprender a aprender” en distintas áreas del conocimiento y desarrollar el pensamiento crítico. Para ello se sugiere el uso de una metodología de enseñanza centrada en el aprendizaje y la solución de problemas con un esquema de trabajo donde el estudiante sea activo, colaborativo y crítico; donde las contribuciones que haga sean bien recibidas y los logros académicos sean resultado de la indagación, la formulación de problemas y preguntas planteadas con claridad y precisión, a través de la argumentación y la evaluación de alternativas sustentadas en marcos teóricos.

Budán y Simari¹⁴, lo definen básicamente como un proceso cuyo objetivo consiste en tomar decisiones sensatas acerca de lo que se debe creer y lo que se debe hacer.

Citando Richard Paul y Linda Elder¹⁵, explican que la persona que piensa críticamente tiene un propósito claro y una pregunta definida. Cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista de forma fundamentada. El pensamiento crítico permite ser claro, exacto, preciso y relevante, profundizar con lógica e imparcialidad cuando se lee, escribe, habla y escucha. Para

¹² Fëdorov F., A. N. (2006). Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual. Revista Iberoamericana De Educación, 38(5), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3852622>

¹³ Tovar, P. E. A. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. Didac, 64, 10-17. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2014/no64/2.pdf>

¹⁴ Budán, P. D. y Simari, G. R. (2013) El uso del pensamiento crítico y la argumentación como enfoque para el aprendizaje autónomo en carreras de Informática. VIII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27584>

¹⁵ Paul, R. y Elder, L. (2003) La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico.

ayudar a los estudiantes a aprenderlos, los educadores deben formular preguntas que exploren su capacidad de pensar críticamente. Preguntas que provoquen que los estudiantes se hagan responsables por su pensamiento; preguntas que, al formularse con regularidad en el aula, se vuelvan parte de las preguntas que los estudiantes se acostumbren a formular de manera natural.

A su vez, Díaz y Montenegro¹⁶, concluyen que, se pueden agrupar las habilidades que permiten desarrollar el pensamiento crítico son las vinculadas a: 1) la capacidad de clarificar las informaciones (hacer preguntas, concebir y juzgar definiciones, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema, de una situación o de una tarea, identificar y aclarar los problemas importantes); 2) las vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones (juzgar la credibilidad de una fuente de información, juzgar la credibilidad de una información, identificar los presupuestos implícitos, juzgar la validez lógica de una argumentación) y; 3) las relacionadas con la capacidad de evaluar las informaciones (obtener conclusiones apropiadas, realizar generalizaciones, inferir, formular hipótesis, generar y reformular de manera personal una argumentación, un problema, una situación o una tarea).

Para los autores, estas habilidades están íntimamente relacionadas con la información brindada al estudiante por lo que una didáctica docente tiene que contemplar este aspecto, siendo además, la metodología de método de casos, el trabajado en grupos con orientación y evaluación docente continua, una excelente herramienta para que los alumnos practiquen y desarrollen este tipo de pensamiento.

Entonces, dos estrategias fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico serán la de fomentar el aprendizaje autónomo y el trabajo con situaciones problemáticas.

Para lograrlo, la propuesta que se plantea es la producción de material didáctico que permita integrar las materias de la carrera para lograr que el estudiante, más allá de haber finalizado la cursada de una materia, nunca abandone su estudio sobre la misma, para que, de esta manera, vaya integrando de forma natural los distintos saberes que, en su totalidad, forman el perfil profesional de contador público.

Este material servirá, además, como se verá en el apartado del diagnóstico, como herramienta de trabajo para los profesores que, al momento, no tienen formación en docencia universitaria, permitiéndoles desarrollar de forma más efectiva sus clases.

Para ello se plantean una serie de recursos que serán elaborados según pautas de trabajo específicas. Estos recursos serán fundamentalmente las guías de estudio y lectura y la metodología de trabajo con casos.

Aprendizaje autónomo a través de guías de estudio y lectura

¹⁶ Díaz, L. P. y Montenegro, M. R. (2010) Las prácticas Profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico. XXXII Simposio de Profesores de Práctica Profesional. http://www.economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2016/05/CECONTA_SIMPOSIOS_T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf

En lo que hace al aprendizaje autónomo, una herramienta para lograrlo es, según Romero López y Crisol Moya¹⁷, la guía de trabajo, entendida como el conjunto de actividades organizadas con una sola finalidad: que el estudiante aprenda, y que aprenda por sí mismo.

Dentro de ese conjunto de actividades organizadas para alcanzar el aprendizaje, la lectura es uno de los pilares del proceso. En este sentido, Fons¹⁸ nos comenta que leer es un proceso activo, porque quien lee, debe construir el significado del texto interactuando con él. Eso quiere decir que el significado que un escrito tiene para quien lo lee no es una réplica del significado que el autor quiso darle, sino una construcción propia en la que se ven implicados el texto, los conocimientos previos del lector y los objetivos con los que se enfrenta.

Es por tanto un proceso complejo en el que el sujeto construye su propio conocimiento no sólo a partir de la información que le presenta el texto sino a través de su amalgama con sus propias circunstancias.

En igual sentido, Tresca¹⁹, indica que la lectura es un componente fundamental en todo proceso de estudio, ya que los estudiantes deben ser capaces de interpretar la información, organizarla y relacionarla con otros contenidos.

Es por ello que tanto las guías de estudio y de lectura son herramientas didácticas fundamentales para el logro de aprendizaje autónomo.

Steiman²⁰ desarrolla cada una de ellas de la siguiente manera:

Respecto de las guías de estudio considera que pueden ser un recurso apropiado para trabajar textos. Esta idea del trabajo con textos supone que, según el propósito que persigamos, la guía de estudio puede estar al servicio de ayudar a la comprensión del texto a través de preguntas clave, o a la crítica de las posturas planteadas en un texto o a la comprensión de teorías presentes en diversos textos o a cualquier otra posibilidad en la cual los textos sean un vínculo sustancial del aprendizaje.

A su vez, nos dice que ellas se deben adecuar a los propósitos que se persigan: orientar la comprensión, proponer comparaciones, facilitar estrategias de crítica fundamentada, contrastar teorías, recoger información de la vida cotidiana para acrecentar planteos teóricos, etc.

Par lograr los objetivos podrá incorporar actividades como: preguntas, planteos cuestionadores, propuestas de ejemplos, análisis de situaciones, búsqueda de información colateral, indagación de cuestiones en algún aspecto de la realidad (entrevistas, encuestas, registros textuales, etc.) u otras.

Respecto de los problemas que pueden generar señala la posible dependencia de los alumnos para abordar textos, atentando contra la autonomía del aprendizaje. Además, su uso podría invalidar otro tipo de perspectivas, ajenas a las propias, que únicamente aparecen cuando el tratamiento de la bibliografía resulta menos pautado.

¹⁷ López, M. A. R., & Moya, E. C. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. EA, Escuela Abierta, 15, 9-31. file:///E:/ARCHIVOS%20USUARIO/Downloads/70-Texto%20del%20art%C3%ADculo-275-1-10-20181211.pdf

¹⁸ Fons, M. Enseñar para vivir. Universidad de Barcelona.

http://b10.berritzeguneak.net/eu/descargar_fichero.php?file=leer_para_vivir.pdf

¹⁹ Tresca, M. (2015) Enseñar a estudiar a niños y adolescentes. Ediciones Novedades Educativas. (pág. 63)

²⁰ Steiman, J. (2008) Más didáctica (en la educación superior). UNSAM Edita. (pág. 93)

Es decir que, a pesar de sus bondades, el autor nos alerta que, mal utilizadas, podrían incluso atentar contra el objetivo buscado, que es el aprendizaje autónomo, por ello no deben ser consideradas el único recuso sino una más dentro del marco de la estrategia didáctica.

A las guías de lectura las define como un texto narrativo elaborado por el docente en forma prosada a modo de acompañamiento que orienta la lectura fuera del ámbito del aula, lo que lo convierte en un recurso individual.

Deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación - motivación, disponibilidad- ante ella; lo que facilitará la comprobación, revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

El aprendizaje basado en problemas

Según Barell²¹, el aprendizaje basado en problemas puede definirse como un proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida. Un problema es cualquier duda, dificultad o incertidumbre que se debe resolver de alguna manera. La indagación por el alumno es una parte importante del aprendizaje basado en problemas y de la resolución de problemas.

Sus beneficios son señalados por Molina Ortiz²², para quien el aprendizaje basado en problemas es una metodología docente basada en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje que facilita no sólo la adquisición de conocimientos de la materia, sino también ayuda al estudiante a crear una actitud favorable para el trabajo en equipo, capacitándole para trabajar con otros

Como metodología de enseñanza, Díaz Barriga²³ explica que el aprendizaje basado en problemas requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas –siempre lo más auténticas y holistas posible- relacionadas con la construcción del conocimiento o el ejercicio reflexivo de determinada destreza en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional particular. El alumno que afronta el problema tiene que analizar la situación y caracterizarla desde más de una sola óptica, y elegir o construir una o varias opciones viables de solución.

A su vez, Steiman²⁴ advierte, en igual sentido, que un caso es un relato tipo narrativo referido a algún acontecimiento real o hipotético que se presenta con suficiente información contextual como para poder apropiarse del mismo casi como si lo estuviera observando en una película. El caso así presentado, es analizado y desmenuzado en sus partes constructivas para poder facilitar el estudio de la problemática que involucra, a partir de las preguntas que, presentadas después del relato, orientan el análisis.

²¹ Barell, J. (1998) El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo. Manantial. (pág. 21)

²² Molina Ortiz, J.A.; García González, A.; Pedraz Marcos, A. y Antón Nardiz, M. V. (2003) Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. Revista de la RED-U : revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Madrid, 2003, v. 3, n. 2 ; 7 p. <http://hdl.handle.net/11162/91288>

²³ Díaz Barriga, F. (2005) Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill. http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/4_Capitulo3AprendizajeBasadoEnProblemasMetoDoDeCasosD%C3%ADazBarrigaFrida.pdf

²⁴ Steiman, J. (2008) Más didáctica (en la educación superior). UNSAM Edita. (pág. 113)

Merodo y Natale²⁵ por su parte señalan que, como una estrategia de enseñanza, los casos son útiles para desarrollar capacidades prácticas; necesarias para enfrentar situaciones que es preciso resolver contribuyen a la preparación de profesionales reflexivos, ya que vinculan los estudios de grado o posgrado con las prácticas profesionales. A la vez, permiten la articulación entre la teoría y la práctica al tiempo que problematizan las teorías a la luz de situaciones concretas de la realidad, siempre más compleja y multidimensionada que la teoría.

Explican las autoras que, al elegir un caso para el tratamiento de un tema, en una disciplina o área de conocimiento, se involucran cuestiones de otras disciplinas o áreas en tanto los problemas o los hechos de la realidad difícilmente se puedan circunscribir a una sola. Por lo tanto, los casos son esencialmente interdisciplinarios. O sea, funcionan como “bisagras” entre distintas áreas disciplinares.

La integración de materias y conocimientos

Lucarelli y Calvo²⁶ explican que los diseños curriculares de las Carreras se estructuran de tal manera que existan ciclos de progresión del aprendizaje, desde los conocimientos más generales -y comunes a todas las Áreas o a algunas de ellas-, hasta los más específicos, garantizando que los alumnos adquieran, en su paso por la Universidad, el sentido interdisciplinario que deberán desarrollar luego en su vida laboral.

Citando a Araujo (2013), los autores entienden por interdisciplinariedad la interacción que puede establecerse entre dos o más disciplinas propiciando comunicación y enriquecimiento mutuo.

Sin embargo, Borrero Cabal²⁷ nos trae un comentario de Edgard Morin que resulta de gran ayuda para definir la situación actual: “Sabemos que las disciplinas tienden a encerrarse en sí mismas clausurando el paso a su intercomunicación. También los fenómenos se fraccionan hasta el punto de no percibirles su unidad interna cada rama del saber insiste en defender su autonomía territorial y a despecho de intercambios ocasionales, las fronteras se confirman en vez de disiparse”.

Esta realidad debe, sin lugar a duda ser superada para lograr una formación integral del profesional universitario.

Conde²⁸ explica que cuando se presenta un problema o situación utilizamos cualquier conocimiento que sea apropiado o pertinente, sin tener en cuenta las divisiones por área

²⁵ Merodo, A. y Natale, L. (2012) El análisis de caso en educación. En Natale, L. (coordinadora), En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. Universidad Nacional de General Sarmiento. (pág.

²⁶ Lucarelli, E.A. y Calvo, G. R. (2020) La formación de habilidades en el quehacer investigativo en las licenciaturas de complementación de UNTREF. En Andreozzi, G. B., Menghini, R. A. y Monetti, E. M. Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior : diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas.

https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/5277/Jornadas_2018_final-con-legales.pdf;jsessionid=C6786A0FF99B1A9419A5CA513FA84735?sequence=3

²⁷ Borrero, S.J., A. (1998). La interdisciplinariedad en la Universidad. Theologica Xaveriana, (128). Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/21106>

²⁸ Conde, N. y otros (2010) La integración curricular de conocimientos en la propuesta de reorganización de la enseñanza por ciclos en el distrito capital. Congreso Iberoamericano de Educación.

disciplinarios. Las investigaciones aportan cada vez más pruebas que indican que la “contextualización” del conocimiento lo hacen más accesible, en especial cuando esos contextos están vinculados a las experiencias vitales de los jóvenes.

Para los autores, cuando entendemos el conocimiento como algo integrado, tenemos libertad para definir los problemas con la amplitud que tienen en la vida real, y para usar una amplia variedad de conocimientos para afrontarlos. Cuando organizamos el currículo en torno a temas personales y sociales y recurrimos a conocimientos que son relevantes para estos temas, entonces, el conocimiento que está en la cotidianidad y que es llamado cultura popular se puede integrar al currículum.

Por su parte, García Martel²⁹ señala que, básicamente, la “desintegración” de contenidos se supera principalmente a través de los denominados “Talleres de Integración”, donde se desarrollan actividades de integración que permiten abordar el objeto de estudio en toda su complejidad.

Sin embargo, ello no parece suficiente ya que el desarrollo de la capacidad de pensar críticamente desde una profesión requiere de la integración de diversos contenidos. Y si el pensamiento crítico sólo puede desarrollarse logrando un cambio de actitud en el estudiante que lleva tiempo de trabajo, difícilmente pueda lograrse a través de la integración de contenidos en sólo una materia.

De tal manera, Paul³⁰ (2005) remarca que el pensamiento crítico requiere de un proceso de maduración del sujeto, además de un conjunto de habilidades de razonamiento que se van desarrollando a medida que el sujeto cambia y que implica una actitud de búsqueda constante de posibilidades para la explicación y comprensión de una situación o fenómeno de la realidad.

Si, como señala Herrero³¹, el pensamiento crítico exige una disposición al análisis, a la valoración con detenimiento y en profundidad de las cuestiones, si implica saber diferenciar entre los hechos que son relevantes y los que no lo son; advertir las semejanzas y las diferencias significativas; evaluar las evidencias, las suposiciones, las inferencias; identificar las contradicciones; utilizar el lenguaje con propiedad y críticamente; determinar la credibilidad de los recursos; leer y escuchar críticamente; evaluar los argumentos, las creencias, los valores, las interpretaciones, es evidente que la integración de contenidos, así como la adecuación de las estrategias didácticas, debe ser una práctica habitual exteriorizada en el currículo y verificada en las aulas.

https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETENCIASBASICAS/R0643_Conde.pdf

²⁹ García Martel, M. L. (2003) Integración De Contenidos : Una Perspectiva De Globalización Como Alternativa Para Mejorar La Enseñanza Y Los Aprendizajes.

https://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista9/articulos/seccion2/garcia_martel.pdf

³⁰ Citado en: Caja de Herramientas Pensamiento Crítico. Red Interamericana de Educación Docente Organización de los Estados Americanos.

<http://oas.org/es/ried/PDF/Pensamiento%20Critico%20Caja%20de%20Herramientas.pdf>

³¹ Herrero, J. C. (2016). Elementos del pensamiento crítico. Madrid, Spain: Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/ucasal/58701?page=19>.

Es por ello que el presente trabajo se enfoca en desarrollar algunas herramientas que permitan avanzar una mejora global de las prácticas docentes y, a mediano plazo, repensar el plan de estudios y la carrera misma de Contador Público.

Definición del Problema

El problema central está dado por la desmejora en los rendimientos de los estudiantes. Ello se debe, en opinión del autor del presente trabajo, a una falta de adecuación de las estrategias de enseñanza al contexto actual.

Si bien la Universidad propende desarrollo de aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias propias de la profesión contable, las estrategias desarrolladas (intercátedras, intercedes, seguimiento de estudiantes, etc.) no han sido suficientes para lograr completamente los objetivos planteados institucionalmente.

A través del presente trabajo se analiza el problema a los fines de plantear una propuesta de mejora que permita adentrarse cada vez más en la raíz de la cuestión a los fines de elaborar planes que superan el ámbito operativo, como pretende ser el presente proyecto, sino estratégicas a ser aplicadas a nivel institucional.

Para ello, el diagnóstico se realizó sobre cuatro aspectos que se consideran relevantes. El primero de ellos apunta a realizar una comparación en el rendimiento académico de los estudiantes de las diferentes sedes en las materias del área de Contabilidad e Impuestos³².

Esto se ve complementado por un relevamiento del material de estudio utilizado por cada sede y materia; lo que se llevó a cabo mediante la observación de las aulas virtuales.

Dado que está estrechamente vinculado con el material propuesto por el docente, se llevó a cabo también un análisis de la formación de los profesores del área a los fines de obtener información acerca de la cantidad de docentes en nómina que cuenta con formación de posgrado, especialmente en docencia universitaria.

Con estos relevamientos se pretende demostrar la necesidad de unificar materiales de estudio a los fines de alinear contenidos y metodologías empleadas en el aula, además de propender a lograr la integración de contenidos entre las diferentes materias y brindar a los profesores que no cuentan con especialización en docencia, las herramientas necesarias para lograr una mejora continua de su trabajo.

La última parte del diagnóstico se basa en los rendimientos de los estudiantes a través del tiempo. En este punto sólo se ha contado con información de las materias Impuestos I y II por lo que se limita a esas estadísticas.

Dentro de este diagnóstico se incluye una encuesta realizada a los estudiantes a los fines de comprender su visión acerca del problema.

No se avanza sobre la cuestión de las evaluaciones dado que la institución, en el presente año 2021 ha iniciado un proceso de unificación de criterios y metodologías de evaluación entre las sedes a partir de reuniones realizadas con los profesores y el equipo de formación docente de la institución.

³² No se cuenta con información de todas las materias.

Disparidad de resultados en el rendimiento académico de los estudiantes

La Universidad de la Cuenca del Plata se encuentra emplazada en las siguientes provincias³³:

1. Corrientes, con sedes en su capital, Paso de los Libres, Goya, Curuzú Cuatiá.
2. Misiones con sede en Posadas.
3. Formosa, con sede en su capital.
4. Chaco con sedes en Resistencia y Sáenz Peña.

Salvo en las localidades de Chaco, el resto de las sedes la Carrera de Contador se desarrolla en su totalidad de forma presencial.

Conforme a la Resolución 90/2020, durante el desarrollo de las cursadas existen 4 instancias de evaluación y una instancia de recuperatorio.

Como resultado de estas evaluaciones, al finalizar la cursada el alumno puede quedar en alguna de las siguientes condiciones:

- Asignatura Aprobada: siendo condición que el promedio de calificaciones de las 4 instancias evaluativas arroje un promedio 8 o más puntos, cumpliendo además con la condición de que en ninguna de las evaluaciones su calificación haya sido inferior a 6.
- Asignatura Regularizada: para ello debe obtener un promedio como mínimo un promedio de 6 en todas las instancias evaluadoras o, en su caso, una calificación de 6 puntos en la instancia del recuperatorio integrador.

En ambos casos se requiere como condición necesaria cumplir como mínimo con el 75% de asistencia de las horas de cursada presencial.

- Asignatura en condición de Libre: cuando el alumno obtuviera un promedio como mínimo de 6 en las instancias evaluadoras y su porcentaje de asistencia se encuentra entre el 64% y el 74%.
- Asignatura a Recursar: cuando el alumno no logra una calificación de 6 puntos en la instancia del recuperatorio integrador.

Considerando el relevamiento realizado por la Facultad de Ciencias Empresariales de la UCP, y en lo que respecta a las materias del área de Contabilidad e Impuestos, se puede observar que existe una dispersión en los resultados de los rendimientos de los estudiantes entre las diferentes sedes.

No parece que este resultado pueda ser atribuido a una determinada sede ya que en las diferentes materias van variado los resultados entre las sedes. Ello permitiría descartar, en principio, que el problema se origina en condiciones sociodemográficas o socioeconómicas y abocarnos al análisis puertas adentro de la institución y sus cátedras.

³³ <https://www.ucp.edu.ar/sedes/>

PROMOCIONAN

	Introducción a la Contabilidad	Contabilidad II	Contabilidad III	Costos	Contabilidad Gerencial	Estados Contables	Auditoria	Impuestos I	Impuestos III
Central	60%	14%	48%	48%	16%	2%	0%	30%	0%
Formosa	78%	4%	28%	15%	26%	25%	48%	72%	42%
Posadas	63%	0%	69%	17%	45%	0%	8%	0%	25%
Paso de los Libres	35%	28%	0%	50%	0%	22%	10%	59%	0%
Goya	59%	32%	0%	61%	38%	0%	0%	33%	38%
Curuzú Cuatía	46%	59%	18%	0%	31%	23%	20%	0%	6%

REGULARIZAN

	Introducción a la Contabilidad	Contabilidad II	Contabilidad III	Costos	Contabilidad Gerencial	Estados Contables	Auditoria	Impuestos I	Impuestos III
Central	28%	72%	48%	41%	64%	12%	45%	41%	73%
Formosa	20%	40%	25%	41%	74%	57%	52%	17%	58%
Posadas	26%	55%	23%	61%	55%	100%	85%	52%	75%
Paso de los Libres	59%	39%	41%	0%	89%	78%	90%	41%	67%
Goya	16%	41%	58%	30%	54%	48%	85%	36%	50%
Curuzú Cuatía	31%	41%	82%	73%	56%	62%	60%	64%	88%

RECURSAN

	Introducción a la Contabilidad	Contabilidad II	Contabilidad III	Costos	Contabilidad Gerencial	Estados Contables	Auditoria	Impuestos I	Impuestos III
Central	12%	14%	5%	10%	16%	86%	55%	29%	27%
Formosa	2%	56%	47%	44%	0%	18%	0%	11%	0%
Posadas	11%	45%	8%	22%	0%	0%	8%	43%	0%
Paso de los Libres	6%	33%	59%	50%	11%	0%	0%	0%	33%
Goya	25%	26%	42%	9%	8%	52%	15%	31%	13%
Curuzú Cuatía	23%	0%	0%	27%	13%	15%	20%	29%	6%

Llaman la atención las cifras que se ubican cerca de los extremos del 100% y 0% por cuanto no se presentan como razonables de acuerdo con los rendimientos promedios esperados.

Se pueden resaltar entonces las siguientes cuestiones:

- Introducción a la Contabilidad: Sólo Goya y Curuzú muestra % superiores al 20% de recursantes.
- Contabilidad II: Formosa y Posadas presentan niveles de 0% o cercanos a 0% de promociones y Curuzú presenta 0% de recursantes.
- Contabilidad III: Goya y Libres presentan niveles de 0% o cercanos a 0% de promociones y Curuzú presenta 0% de recursantes.
- Costos: Curuzú tiene 0% de promociones y Libres tiene 50% de promoción y el resto recursan, no hay alumnos regulares.
- Contabilidad Gerencial: Libres tiene 0% de promociones y Posadas y Formosa 0% de recursantes.
- Estados Contables: Central tiene 86% de recursantes y Posadas y Libres 0%.
- Auditoria: Central tiene 55% de recursantes y Formosa y Libres 0%.
- Impuestos I: Posadas y Curuzú presentan niveles de 0% de promociones y Libres presenta 0% de recursantes.
 - Además, es de remarcar que tanto en Central, Formosa y Goya hay dos comisiones y entre ellas donde en cada sede hay una comisión con altos niveles de promoción y regularidad (83% Central, 95% Formosa y 81% en Goya).
- Impuestos III: Central y Libres presentan niveles de 0% de promociones y Formosa y Posadas presenta 0% de recursantes.

Disparidad en el material de estudio

Uno de los resultados buscados por la reforma universitaria de 1918 fue el de la libertad de cátedra. Al respecto, Tünnermann Bernheim³⁴, señala que no se concibe una auténtica enseñanza universitaria sin la garantía indispensable de la libertad de cátedra.

La libertad de cátedra supone, en lo que nos interesa en el presente trabajo, la posibilidad de determinar libremente no solo el contenido de la enseñanza, sino también el método de exposición que se ha de utilizar. Lo cual, no supone negar la potestad de establecer, por parte del centro educativo o por parte del Estado, orientaciones pedagógicas. Pero esa potestad debe ser compatible con la libertad del profesor, de tal forma que esta no quede anulada o coartada³⁵.

En ese marco, la UCP aboga por un respeto a los criterios de los docentes al frente de cada materia, intentando que, a través de reuniones previas al inicio de cada cuatrimestre (denominadas intercedes) y mediante vías electrónicas de comunicación, se logre una cierta unificación de criterios en cuanto a contenidos y evaluaciones dentro de cada materia.

Sin embargo, este esfuerzo llevado a cabo en definir las orientaciones pedagógicas no ha sido suficiente.

Del relevamiento de las aulas virtuales, utilizadas principalmente como repositorio de material a utilizar en las clases presenciales y como herramienta para propender al aprendizaje autónomo, se pudo observar:

- Falta de utilización del aprendizaje basado en casos/situaciones problemáticas. Las guías de trabajos prácticos se limitan a la utilización de ejercitaciones, contando con muy pocas situaciones problemáticas.
- Falta de actualización de las guías de trabajos prácticos.
- Repetición de evaluaciones de un año a otro.
- Falta de material de apoyo para el estudio autónomo del estudiante (guías de estudio o lectura, situaciones que promuevan la reflexión profesional).
- Falta de interacción entre diferentes materias. Las actividades prácticas que se plantean se limitan a los contenidos de la materia en cuestión sin considerar aspectos relevantes y directamente vinculados en otras materias.
- Diferencia en el nivel de dificultad en los instrumentos de evaluación.

Formación en educación superior del personal docente del área

El plantel docente del área está compuesto por treinta y un contadores públicos (31), un abogado (1) y un profesor en ciencias económicas (1).

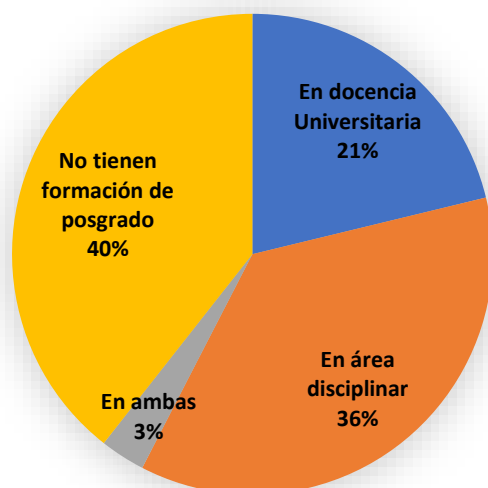
En determinados casos un mismo docente cuenta con más de una cátedra.

En lo que hace a la formación de posgrado se ha podido relevar la siguiente información:

Formación de Posgrado	Cantidad	Porcentaje
En docencia Universitaria	7	21%
En área disciplinar	12	36%
En ambas	1	3%
No tienen formación de posgrado	13	40%

³⁴ Tünnermann Bernheim, C. (2008) Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. (pág. 99)

³⁵ Madrid, R. (2013) El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de Universidad. Revista chilena de derecho, 40(1), 355-371. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372013000100016>



Formación de Posgrado	Cantidad	Porcentaje
No tienen, pero están cursando	5	38%
No tienen y no están cursando	8	62%



Debemos señalar que los docentes que se encuentran cursando carreras de posgrado lo están haciendo en áreas disciplinares y no en la especialidad docente.

La formación disciplinar de posgrado resulta fundamental en el cuerpo docente en la medida que agrega, a la formación de grado y experiencia profesional, una visión científica del área o disciplina específica de trabajo. Esto por cuanto los posgrados mejoran la capacidad de análisis, argumentación y transmisión de información del profesional. En este aspecto la UCP demuestra una fortaleza ya que el 60% del plantel tiene formación de posgrado y, del 40% restante un 62% está cursando una carrera de posgrado en su disciplina, lo que redunda en sólo un 15% de docentes que aún no han iniciado estudios de posgrado.

Sin embargo, a la hora de producir material didáctico y, con él, lograr una adecuada transposición didáctica es necesaria la formación en docencia universitaria. La articulación e integración de contenidos de las diferentes materias, dentro de una carga horaria establecida requiere que el docente cuente con una formación especial.

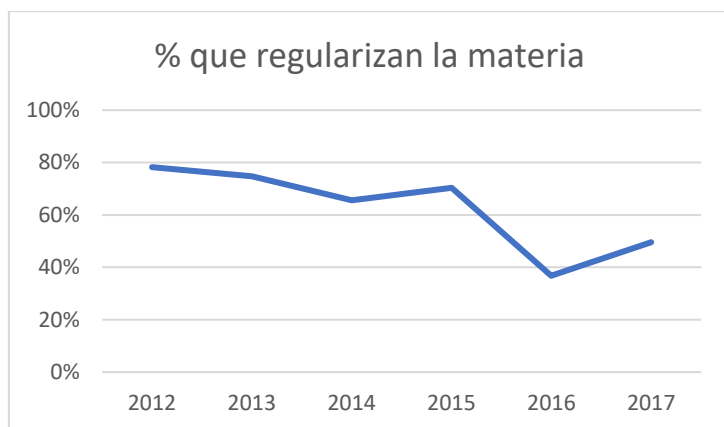
En este punto, se puede observar que en toda el área sólo el 24% de los docentes cuenta con formación en docencia (21% sólo en docencia y 3% en docencia y disciplinar).

De esta información se pueden desprender dos conclusiones. La primera radica en la necesidad de elaborar material didáctico que pueda ser utilizado por los profesores que no cuentan con formación de posgrado en docencia universitaria y, la segunda conclusión a la que se puede arribar es que, a la hora de elaborar los materiales de estudio, una sana práctica será la de convocar a los profesores con formación en docencia para la construcción del material para luego recién circularizar al resto del plantel para que evalúe la propuesta y haga las observaciones y aportes que considere conveniente incorporar.

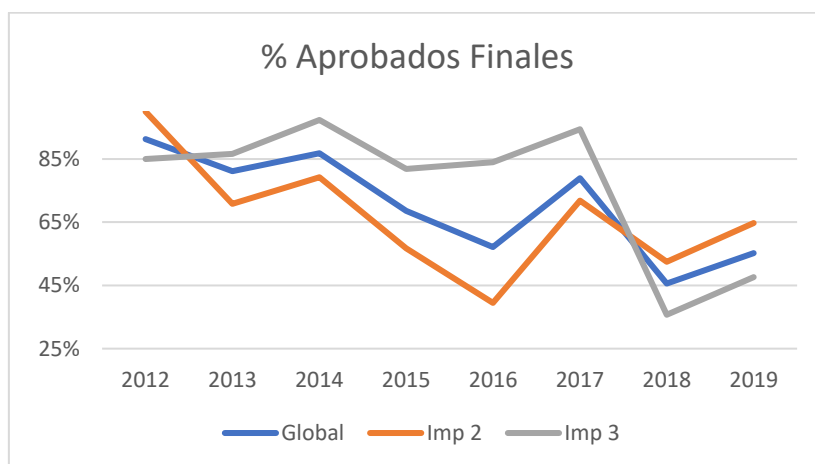
Desmejora del rendimiento de los estudiantes. Evolución y posibles causas

En este punto la revisión se limita a las materias de Impuestos II y III.

Con respecto a los estudiantes que año a año regularizan la materia se aprecia una caída importante ya que, a pesar de la mejora, no se ha logrado alcanzar porcentajes de regularidad por sobre el 60% en los últimos años, lo que evidencia una caída en la cantidad de alumnos regulares.



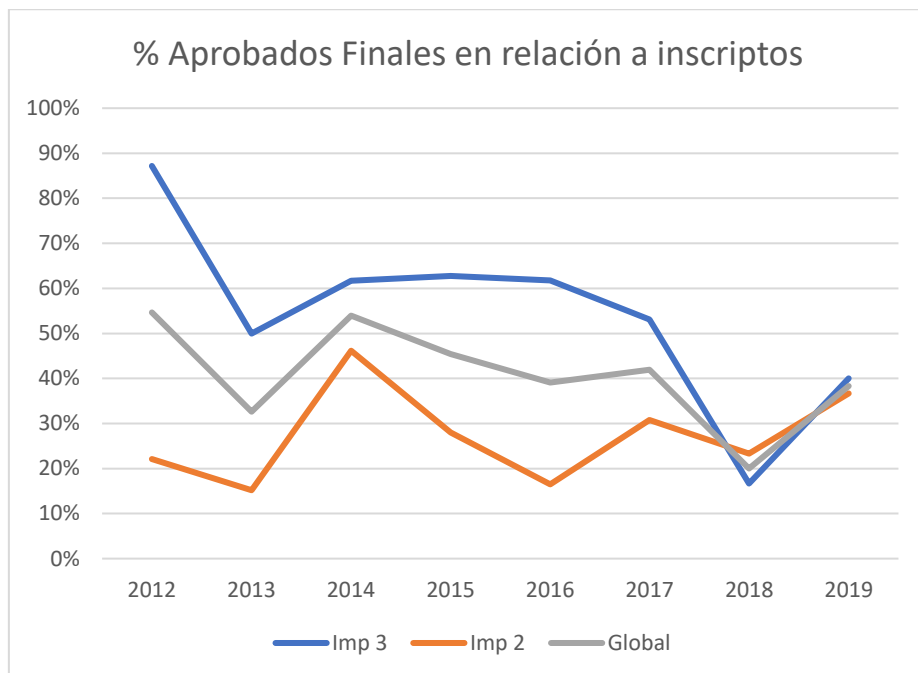
Con respecto a los alumnos que, una vez regularizada la materia, se presentan a rendir el examen final, en ambas materias se aprecia una desmejora notable en los resultados a lo largo de los años.



Esta situación obliga a los estudiantes que no han rendido el final oral correspondiente de forma inmediata a haber alcanzado la regularidad a estudiar nuevamente los temas que se vieron

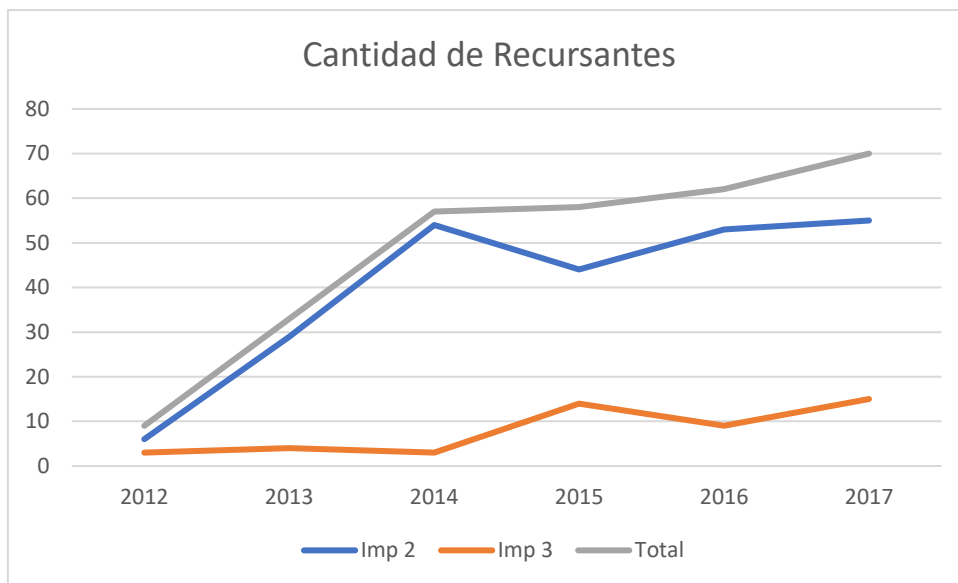
afectados por las reformas, ya no en el ámbito del aula y con la asistencia del docente (aunque en la UCP existe un sistema de tutorías por el cual los estudiantes pueden solicitar reuniones a los docentes previo a las instancias evaluadoras), sino de forma individual y con las herramientas intelectuales que debió haber desarrollado durante la cursada.

Esta situación contribuye al aumento de la cantidad de recursantes a los que se les vence la materia, muchas veces sin siquiera haber rendido el final oral, afectando también a los porcentajes de relación entre inscriptos a cursar en un año y la cantidad de estudiantes que aprueban la materia al final de cada ciclo anual, tal como surge del siguiente gráfico.



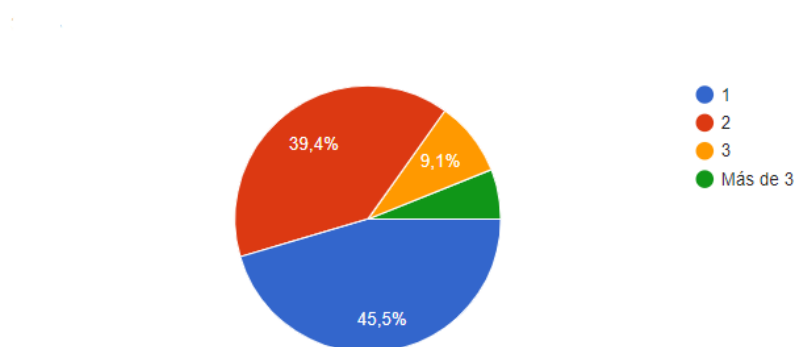
Otra consecuencia esperable de esta situación es el hecho de que se verifican estudiantes que vuelven a cursar en más de una oportunidad la materia, incrementándose así la nómina de estudiantes por curso, lo que redundaría en una menor posibilidad de personalizar la enseñanza en cada estudiante.

Esta situación se puede observar en el siguiente gráfico donde la curva de recursantes se incrementa año a año por el hecho de que se verifican estudiantes que recursan las materias incluso por tercera vez.

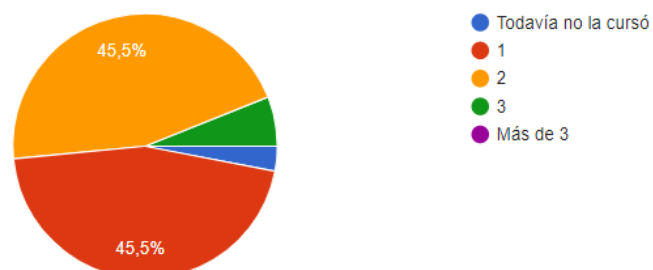


Los resultados de las encuestas a los estudiantes confirman, a su vez y para ambas materias, esta situación:

Cuántas veces cursó la materia Impuestos 2?



Cuántas veces cursó la materia Impuestos 3?



Para ambas materias se consultó también a los estudiantes acerca de cuáles consideraban que eran las dificultades que se les presentaban en cada una de ellas.

Las consultas apuntaron a comprender cuál es la visión del propio estudiante sobre el tipo de dificultad que considera le presenta cada una de las materias.

Para ello se solicitó que marque no más de dos de las siguientes opciones:

1. Dificultad para interpretar la norma
2. Dificultad para integrar la norma tributaria con el resto del ordenamiento jurídico
3. Dificultad para aplicarla a los casos concretos
4. Dificultad en la técnica para llevar adelante los cálculos y determinaciones
5. No se le presentó ninguna de estas dificultades

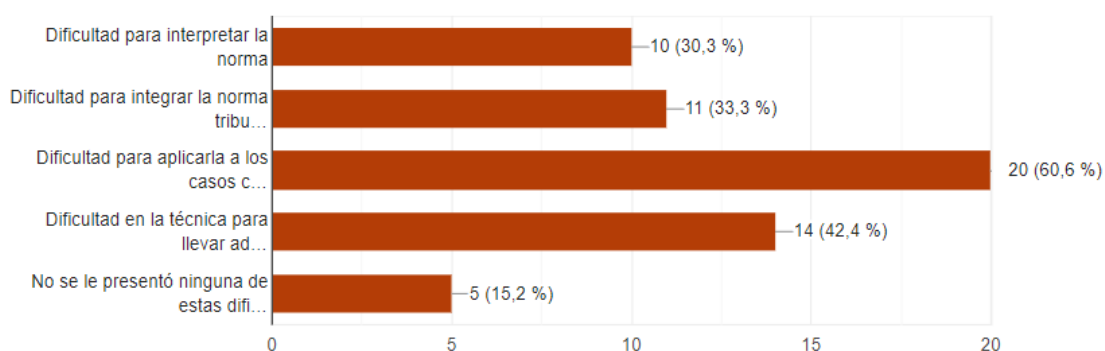
Las opciones 1 y 2 implican dificultades en la interpretación y argumentación del derecho tributario.

La opción 3 se encuentra vinculada a la comprensión de los hechos concretos para poder llevar adelante el proceso de subsunción del hecho en la norma.

La opción 4 está vinculado propiamente a la técnica de liquidación de los impuestos y se vincula principalmente con cálculos matemáticos y carga de información a los aplicativos para la generación de las declaraciones juradas.

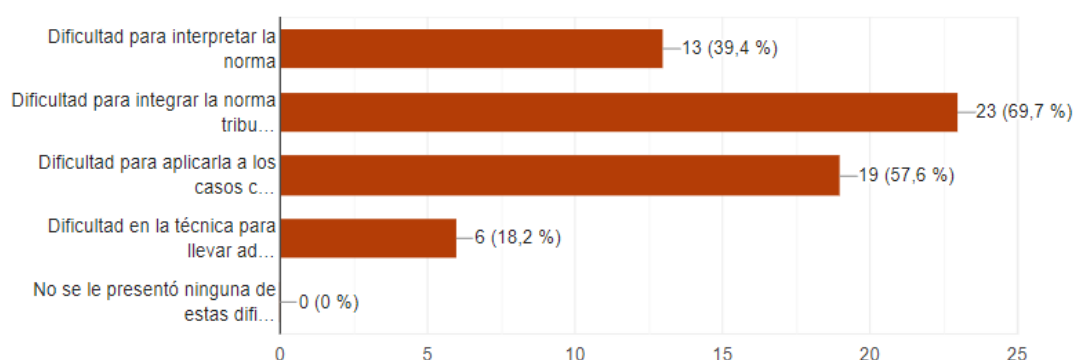
Los resultados para la materia Impuestos II fueron los siguientes:

Cuáles considera que son la mayores dificultades le presenta/ó la materia Impuestos 2
(marque no más de 2)



Los resultados de la encuesta para Impuestos III fueron:

Cuáles considera que son la mayores dificultades le presenta/ó la materia Impuestos 3 (marque no más de 2)



En ambos casos los aspectos técnicos no parecer representar para los estudiantes una dificultad recurrente.

Si resultan relevantes las cuestiones de interpretación y aplicación de la norma a los casos concretos, generándose una distinción entre ambas materias por el propio contenido de cada una.

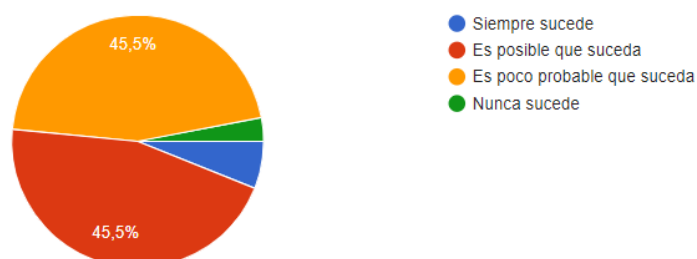
En la materia Impuestos II se lleva adelante el estudio del Impuesto a las Ganancias y sobre los Bienes Personales por lo que el análisis de situaciones y actividades económicas concretas tiene un mayor peso a la hora de considerar las dificultades.

En cambio, en la materia Impuestos III este aspecto disminuye en tanto y en cuanto ya pasaron por la correlativa previa Impuestos II y, además, por el hecho de que en Impuestos III se realiza un análisis jurídico que integra normas de fondo, procedimentales y procesales, además de exigir a los estudiantes la asunción de posiciones respecto a un caso discutido y la elaboración de argumentos que respalden su posición y refuten los argumentos que le puedan resultar contrarios, debiendo exponerlos tanto de forma oral como escrita.

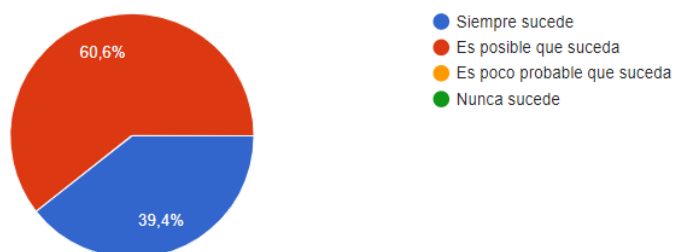
Ello hace que cobre relevancia la interpretación e integración del ordenamiento jurídico.

Esta situación se confirma con el resultado de las respuestas que los estudiantes dieron respecto a si consideraban que los temas que abordaron en cada una de las materias podían dar lugar a dos o más soluciones posibles de conformidad con las normas tributarias:

Según los temas tratados en Impuestos 2, es posible que un caso concreto lleve a dos o más soluciones:



Según los temas tratados en Impuestos 3, es posible que un caso concreto lleve a dos o más soluciones:



Es evidente que en Impuestos III pesa más la labor interpretativa y argumentativa ante la posibilidad de dos soluciones posibles y contradictorias.

Conclusiones del diagnóstico

De los relevamientos en los estudiantes de sede central, en las materias de Impuestos II y III se observa que el 50% ha cursado más de una vez.

Se observa además que el principal problema desde el punto de vista del estudiante es la dificultad para integrar las normas y aplicarlas a los casos concretos.

Como se señalara en la introducción, no sólo es un problema de las materias jurídicas la cuestión del análisis de multiplicidad de normas aplicables a los diferentes casos, también lo viene siendo en la rama contable, por lo que claramente estas conclusiones se pueden trasladar al resto de las materias del área.

La interpretación e integración de diferentes normas legales y técnicas a una multiplicidad de casos, existentes o novedosos, requiere del desarrollo de una capacidad de pensar los problemas con claridad, precisión y profundidad tal que permita lograr soluciones acordes con los más estándares profesionales.

Las estadísticas demuestran que ello no se está logrando adecuadamente en el área de Contabilidad e Impuestos.

Además, los relevamientos de las cátedras nos permiten concluir que no existe material de estudio, o por lo menos no es suficiente para lograr el objetivo propuesto. Es así que se ha podido detectar la falta de aplicación de actividades que requieran una reflexión profunda, aplicada e integrada entre las diferentes materias de parte de los estudiantes.

No existe trabajo conjunto entre materias para lograr la integración de saberes. Incluso no existe unificación de materiales de estudio entre las mismas materias.

Se puede vislumbrar además que menos de un tercio de los docentes cuenta con formación de posgrado en docencia universitaria, lo que hace que la calidad de los instrumentos didácticos pueda no ser la mejor.

Si bien se inició un trabajo de unificación de contenidos, criterios y metodologías de las evaluaciones dentro de cada materia donde las diferentes sedes se coordinan a partir de la guía del equipo de formación docente de la institución, debemos tener en cuenta que la evaluación es un proceso integrado al proceso global de enseñanza-aprendizaje, por lo que, si bien resulta

importante unificar criterios, trabajar exclusivamente en ella no logrará superar los problemas y desafíos que se están presentando.

Objetivos

Objetivos Generales:

Mejorar el desempeño académico de los estudiantes mediante la integración de las materias del área de Contabilidad e Impuestos a través del desarrollo de herramientas didácticas (guías de estudio, actividades prácticas y de resolución de casos).

Brindar a los profesores de todas las sedes un conjunto de herramientas didácticas estándar que, sin limitar la libertad de cátedra que reina en la institución, les permitan trabajar de forma integrada y natural las diferentes materias de la carrera con los estudiantes.

Objetivos Específicos:

Comparar los rendimientos académicos de los estudiantes, los recursos didácticos y la formación docente de la carrera de contador público en las diferentes sedes de la UCP.

Analizar los puntos en común de las materias del área de Contabilidad e Impuestos que permitan el desarrollo de materiales didácticos interdisciplinarios.

Indagar acerca de los materiales didácticos pertinentes para lograr la integración de contenidos de las diferentes materias del área.

Evaluar la forma en que pueden ser implementadas guías de estudio, actividades prácticas y de resolución de casos para lograr ser abordadas en las diferentes materias e incluso, a lo largo de diferentes años de cursada.

Resultados Esperados

Con la implementación de la propuesta se espera lograr:

- Desarrollar materiales didácticos acordes a las exigencias del modelo pedagógico de la universidad, configurados a partir de las diferentes tecnologías existentes.
- Promover la unificación metodologías aplicadas a la enseñanza en las diferentes sedes de la universidad.
- Definir los contenidos primordiales de cada materia.
- Integrar las materias a través del trabajo cotidiano en el aula.
- Desarrollar en los estudiantes la capacidad de pensar críticamente, conforme criterios profesionales e integrando los diferentes saberes y competencias desarrolladas a lo largo de la carrera.
- Optimizar la carga horaria de cada materia mediante el trabajo interdisciplinario cotidiano que permitirá evitar el uso de tiempo de una materia para rescatar contenidos de otras materias previas.

El seguimiento de los resultados se realizará sobre la base de:

- Encuestas a estudiantes y profesores a la finalización de las cursadas.
- Seguimiento estadístico de rendimientos académicos.

Propuesta de Intervención

La presente propuesta se basa concretamente en la integración de un equipo de trabajo compuesto por un profesor de cada una de las materias del área de contabilidad e impuestos para la elaboración de tres tipos de materiales didácticos:

- Guías de Estudio y Lectura por materia.
- Guías de Actividades Prácticas por materia.
- Casos concretos para trabajo en grupos integrados transversalmente entre materias.

Luego de la construcción de los materiales didácticos, el equipo de trabajo los presentará al resto del plantel docente de cada materia para ser discutidos y, finalmente, implementados en el dictado de la materia.

Las guías de actividades prácticas serán utilizadas fundamentalmente en el aula durante toda la cursada. Los casos concretos serán implementados a través de actividades a desarrollarse tanto en el aula como en el hogar.

Finalmente, las guías de estudio y lectura apuntar a ser utilizadas por los estudiantes fuera del aula. Los contenidos que cada docente considere pertinentes o interesantes podrán ser introducidos a lo largo de la cursada a los fines de generar debates e intercambio de ideas sobre interpretaciones de mayor complejidad o posturas de diferentes autores o sentencias.

Puntualmente, se espera que las guías de estudio y lectura por materia permitan:

- Unificar el uso de la bibliografía
- Definir las cuestiones centrales que deben ser abordadas en cada materia
- Mantener actualizada la bibliografía a través de la revisión periódica de las guías
- Integrar contenidos y saberes de diferentes materias mediante el enlace de temas y bibliografías
- Servir de material de apoyo para nuevos docentes

Las guías de actividades prácticas por materia se implementarán uniformemente en las diferentes sedes en un 80%, dando lugar así a que los profesores de cada sede incorporen cuestiones propias de su contexto socioeconómico.

Las guías presentarán entonces actividades generales e indispensables para la formación profesional dejando a los docentes de cada sede la libertad de proponer actividades que cumplan con la demanda específica de su área geográfica. Ello por cuanto la UCP abarca un ámbito geográfico importante donde, por ejemplo, las sedes radicadas en ciudades que limitan con países vecinos requieran del profesional egresado conocimientos y competencias específicas en cuestiones contables e impositivas vinculadas con el comercio internacional; otras sedes ubicadas en zonas forestales y agropecuarias demandan en cambio otras habilidades propias de sus actividades económicas.

Estas guías permitirán entonces:

- Aplicar trabajos prácticos que contemplen tópicos de diferentes materias que pueden estar vinculadas a la hora de la resolución del práctico.
- Contar con trabajos prácticos que puedan ser resuelto en el ámbito de cualquiera de las materias que, por su vinculación, fueron consideradas a la hora de su elaboración.

Finalmente, la elaboración de casos/situaciones problemáticas integradoras permitirán abordar un caso complejo en diferentes materias y años de la carrera, aplicando en cada una las diferentes competencias y conocimientos que se van desarrollando en la carrera.

Los casos elaborados deberán propender a:

- El trabajo en grupo por parte de los estudiantes.
- La articulación teórica y práctica de manera interdisciplinaria de las situaciones planteadas.
- Ser utilizado en diferentes materias y años de la carrera conforme se construye el conocimiento en el estudiante.

La implementación requerirá la contratación de un profesor por cada materia del área.

Será condición necesaria que el profesor cuenta con formación en docencia universitaria ya que el producto a elaborar requiere de esta formación.

Los profesores que cuenten con formación docente serán seleccionados, a su vez, según su antigüedad en la institución, la experiencia profesional y el compromiso demostrado a lo largo de su trabajo en la institución.

El contrato se enmarcará en las disposiciones del contrato de obra y servicios establecido en el art. 1251 del Código Civil y Comercial y concordantes. Cada docente se comprometerá a la entrega del material didáctico correspondiente para su materia en un plazo que no excederá de 6 meses desde el inicio de las tareas.

La retribución será equivalente a seis (6) veces el monto percibido mensualmente por un profesor de categoría titular según la carga horaria propia de cada materia.

El trabajo se dividirá en cuatro instancias destinadas a la elaboración del material y una instancia complementaria final destinada a presentar la propuesta al resto del plantel docente y coordinar su implementación en el aula.

La primera de las instancias implica el trabajo conjunto de todas las materias en una reunión en pleno de la que deberán surgir los puntos de vinculación más importantes entre cada asignatura a los fines de trabajar en conjunto entre ellas para lograr la interdisciplinariedad del material didáctico.

La segunda parte será trabajada, conforme fuera definido en la primera instancia, entre las materias que han sido ordenadas por su afinidad de contenidos. En esta instancia deberán pensarse y elaborarse actividades prácticas y casos a ser desarrollados en forma transversal por las diferentes materias.

La tercera etapa del trabajo volverá a ser un trabajo en pleno, donde cada grupo de materias presentará las propuestas de prácticos y casos elaborados en la instancia anterior y, en conjunto, se pensará la posibilidad de lograr una integración mayor al ámbito de las diferentes materias a los fines de elaborar un caso que permita su trabajo a lo largo de diferentes años de la carrera.

La etapa final de elaboración implicará el trabajo individual de cada materia para la construcción de su material didáctico. Si bien esta instancia es individual los profesores deberán estar en constante comunicación a los fines de lograr la integración en los tres tipos de herramientas didácticas a producir.

El cronograma tentativo es el siguiente:

Tareas	Mes 1		Mes 2		Mes 3		Mes 4		Mes 5		Mes 6	
	1° Q.	2° Q.	1° Q.	2° Q.	1° Q.	2° Q.	1° Q.	2° Q.	1° Q.	2° Q.	1° Q.	2° Q.
Reunión en pleno para discusión y agrupamiento de materias a integrar												
Definición de Temas y Actividades Transversales entre grupo de materias												
Definición de Cuestiones Teóricas Transversales y bibliografía que se incorporará de manera conjunta entre las materias afines												
Elaboración de Actividades Prácticas que contemplen tópicos tratados en las materias afines												
Elaboración de Casos que integren contenidos y competencias desarrolladas en las diferentes materias												
Elaboración de documentación simulada para el trabajo de los casos												
Reunión en pleno para análisis de los casos propuestos en cada grupo de materias a los fines de evaluar la posibilidad de implementar alguno de ellos de forma integral en todas las materias del área												
Elaboración del material didáctico de cada materia												
Evaluación crítica del material por parte del departamento de formación docente de la universidad												

Finalmente, la instancia complementaria de socialización e implementación en cada cátedra estará a cargo de la dirección de la carrera, los profesores intervinientes en el trabajo de elaboración, junto con el resto de los docentes de todas las materias involucradas.

Esta contará con cuatro reuniones:

- 1) La primera de ellas se realizará en forma conjunta con todos los profesores de todas las materias y sedes, donde se socializarán los instrumentos y se explicará la forma de implementación prevista.
Esta reunión se realizará en forma virtual, previa circularización del material a presentar y tendrá una duración de 4 horas reloj.
Se planteará como consigna de trabajo para la siguiente reunión que los profesores evalúen el material y piensen ideas que puedan mejorar contenidos e implementación.
- 2) La segunda reunión se realizará con una semana de diferencia y será llevada a cabo en tantas comisiones como materias sean las intervinientes.
Esta reunión se realizará de manera virtual y estará destinada a debatir con todos los profesores de las materias intervinientes las diferentes ideas de mejora, tanto en el contenido como en la instrumentación, que pudieran haberles surgido a los docentes luego de analizar los diferentes materiales.

- 3) La tercera reunión se llevará a cabo con la dirección de carrera y los profesores que elaboraron los materiales a los fines de coordinar las posibles modificaciones a introducir al material luego de la reunión con el resto de los docentes.
- 4) La última reunión consistirá en realidad en tantas reuniones como sean necesarias durante el cuatrimestre de cursada, entre la dirección de carrera con los profesores de las distintas materias para concretar la implementación de los diferentes materiales en cada una de las sedes y materias.

Plan para la evaluación de la intervención

La evaluación de la intervención se llevará adelante mediante los siguientes instrumentos:

- 1) Instrumento IDEA – Instrumento de Evaluación Académica (aprobado por Resol. 211/2011): El programa IDEA fue establecido para evaluar el desarrollo de capacidades en los alumnos que finalizan los ciclos de orientación (segundo año de la carrera) y transitan la última parte del ciclo de profesionalización (cuarto año de la carrera). Este instrumento es sin dudas una herramienta fundamental para evaluar la integración de saberes y el desarrollo de competencias en los estudiantes por lo que su resultado permitirá conocer el grado de efectividad de la presente propuesta de intervención.
- 2) Encuestas a estudiantes: se intentará conocer el grado de implementación de la propuesta desde la visión del estudiante.
- 3) Encuesta a docentes: la encuesta estará dirigida fundamentalmente a conocer la opinión de los docentes acerca de la utilidad de las herramientas implementadas en su cátedra. También se buscará recolectar información acerca de las dificultades de implementación y posibles propuestas de mejora.
- 4) Ampliación de la información estadística utilizada en el presente trabajo por la incorporación de información a recolectar luego de la implementación.

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se han podido demostrar la existencia de algunas situaciones que dificultan el cumplimiento acabado del modelo pedagógico ofrecido por la UCP.

La construcción gradual del conocimiento exige que el estudiante vaya internalizando saberes y adquiriendo nuevas habilidades a lo largo de la carrera.

Para ello debe, necesariamente, ir integrando los contenidos, articulando las sucesivas materias de modo tal de lograr, a medida que avanza en la cursada, la capacidad de dar respuesta a situaciones problemáticas cada vez más complejas y acercadas a la realidad profesional.

Ello sólo puede ser logrado a través del trabajo integrado de las materias, a través de la aplicación concreta de conocimientos de materias previas que se fusionan con las materias posteriores. Y ese trabajo integrado sólo puede ser logrado cuando se forma en el estudiante un hábito a razonar de manera crítica ante cada caso problemático que se le plantea, integrando de forma sistemática sus conocimientos y aplicándolos de acuerdo con las habilidades propias de la profesión desarrolladas desde el inicio de su tránsito en la universidad.

También ha podido verificarse la disparidad en la oferta o propuesta educativa concreta de cada sede de la UCP, lo que redundaría en la disparidad de exigencias y rendimientos de los alumnos.

Esto se ha verificado a través de los rendimientos como de los materiales didácticos ofrecidos por cada docente de cada sede.

La solución a la que se ha arribado luego del análisis del marco teórico correspondiente ha sido una propuesta didáctica concreta que, si bien resulta acotada a un área y determinadas herramientas, puede ser tomada como punto de partida para un cambio profundo en el diseño curricular de la carrera.

Bibliografía

- Barell, J. (1998) El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo. Manantial.
- Borrero, S.J., A. (1998). La interdisciplinariedad en la Universidad. Theologica Xaveriana.
- Budán, P. D. y Simari, G. R. (2013) El uso del pensamiento crítico y la argumentación como enfoque para el aprendizaje autónomo en carreras de Informática. VIII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.
- Calderón Corredor, Z. (2014). Elementos para una renovación de la enseñanza del derecho financiero y tributario: el discernimiento de lo justo como metodología. ICADE, Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales, n° 91.
- Cardinaux, N y Palombo, M. A. (2007) El pensamiento crítico: llaves, rutas y señuelos. Revista sobre enseñanza del derecho. Año 5, número 10.
- Conde, N. y otros (2010) La integración curricular de conocimientos en la propuesta de reorganización de la enseñanza por ciclos en el distrito capital. Congreso Iberoamericano de Educación.
- Díaz, L. P. y Montenegro, M. R. (2010) Las prácticas Profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico. XXXII Simposio de Profesores de Práctica Profesional.
- Díaz Barriga, F. (2005) Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.
- Fëdorov F., A. N. (2006). Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual. Revista Iberoamericana De Educación, 38(5), 1-11.
- Fowler Newton, E. (2011) Cuestiones contables fundamentales. La Ley.
- López, M. A. R., & Moya, E. C. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. EA, Escuela Abierta, 15, 9-31.
- García Martel, M. L. (2003) Integración De Contenidos: Una Perspectiva De Globalización Como Alternativa Para Mejorar La Enseñanza Y Los Aprendizajes.
- Herrero, J. C. (2016). Elementos del pensamiento crítico. Madrid, Spain: Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Lucarelli, E.A. y Calvo, G. R. (2020) La formación de habilidades en el quehacer investigativo en las licenciaturas de complementación de UNTREF. En Andreozzi, G. B., Menghini, R. A. y Monetti, E. M. Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior: diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas.
- Madrid, R. (2013) El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de Universidad. Revista chilena de derecho, 40(1), 355-371.
- Merodo, A. y Natale, L. (2012) El análisis de caso en educación. En Natale, L. (coordinadora), En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Molina Ortiz, J.A.; García González, A.; Pedraz Marcos, A. y Antón Nardiz, M. V. (2003) Aprendizaje basado en problemas : una alternativa al método tradicional. Revista de la RED-U: revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Madrid, 2003, v. 3, n. 2.

- Olejarz, JM (2017). Artes liberales en la era de los datos. Harvard Business Review. Paul, R. y Elder, L. (2003) La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Tovar, P. E. A. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. Didac, 64, 10-17.
- Fons, M. Enseñar para vivir. Universidad de Barcelona.
- Steiman, J. (2008) Más didáctica (en la educación superior). UNSAM Edita.
- Tresca, M. (2015) Enseñar a estudiar a niños y adolescentes. Ediciones Novedades Educativas.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008) Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.