Repositorio Digital Institucional
"José María Rosa"

Universidad Nacional de Lanús
Secretaría Académica
Dirección de Biblioteca y Servicios de Información Documental

Marcela Susana Field
marcefield@hotmail.com

El desacuerdo epistemológico de la contabilidad en el diseño curricular de la carrera de contador público, del Dpto. de ciencias económicas de la UNLaM

Tesis presentada para la obtención del título de Maestría en Metodología de la Investigación Científica del Departamento de Humanidades y Artes

Director de Tesis
Elizabeth Ormart

El presente documento integra el Repositorio Digital Institucional "José María Rosa" de la Biblioteca "Rodolfo Puiggrós" de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa).
This document is part of the Institutional Digital Repository "José María Rosa" of the Library "Rodolfo Puiggrós" of the University National of Lanús (UNLa).

Cita sugerida

Field, M. S. (2017). *El desacuerdo epistemológico de la contabilidad en el diseño curricular de la carrera de contador público, del Dpto. de ciencias económicas de la UNLaM* (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de Lanús. Departamento de Humanidades y Artes. Disponible en <https://doi.org/10.18294/rdi.2018.174342>

Condiciones de uso

www.repositoriojmr.unla.edu.ar/condicionesdeuso

www.unla.edu.ar
www.repositoriojmr.unla.edu.ar
repositoriojmr@unla.edu.ar

Universidad Nacional de Lanús
Departamento de Humanidades y Artes
Maestría en Metodología de la
Investigación Científica

Tesis de Maestría

Título:

El desacuerdo epistemológico de la Contabilidad en
el diseño curricular de la carrera de Contador Público,
del Dpto. de Ciencias Económicas de la UNLaM

Tesista: Lic. Marcela Susana Field

Directora de tesis: Dra. Elizabeth Ormart

Abril de 2017

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1.....	6
EL ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO DE LA CONTABILIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR	6
1.1. <i>El diseño curricular y el problema de la formación científica</i>	6
1.2. <i>De nuestros supuestos sobre el problema</i>	9
1.3. <i>Objetivos que justifican esta investigación</i>	10
1.4. <i>Fundamentos teóricos</i>	13
1.5. <i>Conceptualización Teórica del Diseño Curricular</i>	34
1.6. <i>Formación de Investigadores. Contextos y Perspectivas</i>	59
CAPÍTULO 2.....	68
ANÁLISIS METODOLÓGICO DEL ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO DISCIPLINAR EN EL DISEÑO CURRICULAR..	68
2.1. <i>Estrategia General: El Confirmacionismo de Hempel</i>	69
2.2. <i>Diseño de la Investigación</i>	75
2.3. <i>Sistema de Matrices</i>	82
2.4. <i>La Muestra</i>	89
2.5. <i>Relevamiento de Datos</i>	91
2.6. <i>Diseño del Análisis de Contenido</i>	92
CAPÍTULO 3.....	100
TABLAS DE FRECUENCIAS DEL SISTEMA DE MATRICES	100
3.1. TABLAS DE FRECUENCIAS ABSOLUTAS DE CADA PROGRAMA DE ESTUDIO / MATRIZ	
SUBUNITARIA.....	102
3.2. TABLA DE FRECUENCIAS ABSOLUTAS / MATRIZ DE ANCLAJE.....	134
3.3. TABLA DE FRECUENCIAS ABSOLUTAS / MATRIZ SUBUNITARIA.....	135
CAPÍTULO 4	
RECONSTRUCCIÓN DEL ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA CARRERA DE	
CONTADOR PÚBLICO	137
4.1. <i>Resultados</i>	137
4.2. <i>Representación de los Datos de la Matriz Subunitaria</i>	137
4.3. <i>Representación de los Datos para la Matriz Unitaria</i>	140
4.4. <i>Representación de los Datos de la Matriz Supraunitaria</i>	142
4.5. <i>Descripción cualitativa</i>	147
CONCLUSIÓN.....	152
BIBLIOGRAFÍA.....	160
ANEXO	162

INTRODUCCIÓN

El desacuerdo que existe respecto de la ubicación epistemológica de la Contabilidad y entendiendo que esta discusión debe reflejarse en el mismo diseño curricular de la carrera, se analiza en esta investigación la representación del encuadre epistemológico en particular y la formación científica en general, de las asignaturas que componen la carrera de Contador Público del Departamento de Ciencias Económicas de la UNLaM.

Abordar este problema incluye enfoques desde la Contabilidad misma, y desde las Teorías Curriculares del campo de las Ciencias de la Educación, puesto que aquello que será observado es justamente esa transición de los saberes estrictamente científicos a lo estrictamente académico.

Como objeto lingüístico el diseño curricular en su carácter de representación histórica y social, también amerita el análisis filosófico de la categoría de la representación, que ilumine aquello que puede estar implícito o fuera del documento, pero que en la intervención docente en las clases puede ser expuesto y desarrollado. La presencia de lo no nombrado en los programas de estudio es un tópico central del análisis de cualquier diseño curricular por ello es relevante para esta investigación no solo la presencia sino también la ausencia de expresiones referidas a la ubicación de las disciplinas en algún campo del conocimiento, cuyo tratamiento en clase es indispensable para comunicar la naturaleza del conocimiento que será transmitido y los entes a los que refieren sus teorías y métodos a lo largo de las cursadas.

El desacuerdo respecto de la Contabilidad y su estatus dentro del campo del conocimiento científico y/o tecnológico, es posible que tenga que ver con el insuficiente reconocimiento de sus profesionales como investigadores científicos en las ciencias sociales, para ello es necesario adentrarse en el diseño curricular, en los proyectos de cada materia, haciendo un recorte que enfoque la mirada en la formación científica que se despliega en los componentes didácticos comunes de los programas de estudio de cada asignatura para luego hacer foco en el encuadre epistemológico con más claridad.

El propósito es establecer alguna relación que represente niveles de presencia /ausencia de menciones a distintas categorías de la formación científica a través de la observación de expresiones lingüísticas en los programas de estudio.

El desacuerdo será expuesto a través de algunos autores, especialmente de Richard Mattesich, que ha abordado la cuestión desde la perspectiva científica. Otros autores

exponen un enfoque tecnológico de la Contabilidad. Será especialmente tratado en este trabajo el problema de la información, que pareciera ser el núcleo problemático debido a que definiría el carácter científico o tecnológico. Desde esta perspectiva, se analizará el problema de la información desde el punto de vista ontológico y desde el enfoque de Juan Samaja.

Puesto que la Contabilidad como campo de conocimiento, independientemente de su naturaleza, progresa con múltiples y estrechas relaciones con la Economía, la Administración, las Ciencias Jurídicas y la Matemática, será expuesto este problema a la luz de la epistemología de la complejidad desde Edgard Morín y desde el concepto de Modo 2 de las ciencias, de Gibbons, por encuadrarse dentro de estas miradas teóricas que pueden iluminar su carácter interdisciplinario y la dificultad de inscribirla como ciencia o tecnología.

A pesar del desacuerdo, la fuerte formación en Matemática, Estadística, Sistemas de Información, y el sesgo como instrumento de medición de fenómenos económicos y financieros de las organizaciones, ubica a sus profesionales con una gran formación de competencias científicas, de la que se dará cuenta en este trabajo. Los contadores, probablemente sean los profesionales mejor formados en las ciencias sociales, pero cuya orientación casi excluyente hacia la praxis laboral, invisibiliza la fuerte formación metodológica que será abordada desde Mattesich, Cuevas de la Garza, y Tua Pereda, sobre la necesidad de formar cuadros de científicos sociales.

Desde el punto de vista de las Teorías Curriculares, y entendiendo que se juegan representaciones del conocimiento, el análisis del currículum como representación y contexto de claves socio históricas de Ulf Lundgren, es pertinente, a los efectos de entender el problema de la Contabilidad desde el campo de la Educación.

Las limitaciones curriculares para explicitar los saberes que serán enseñados, deja fuera del documento otros que son dados, y otros que quedan enmascarados, confundidos en esas redes conceptuales que son los contenidos. Estas ocultaciones o enmascaramientos de las representaciones del conocimiento en este caso, o directamente su ausencia, es abordada desde el análisis de Las Meninas de Michael Foucault, y desde el concepto de Currículum Oculto de Jurjo Torres.

La estrategia metodológica de largo alcance se llevará adelante desde el confirmacionismo de C. Hempel y el análisis de contenido como técnica de relevamiento de datos, desde la perspectiva de L. Bardin. Acompañando todo el proceso, Juan Samaja, especialmente desde su tesis del sistema de matrices, y con el apoyo puntual en cada instancia de los aportes de Roxana Ynoub.

El análisis y procesamiento de los datos se realiza aplicando procedimientos de Estadística Descriptiva, atento a la demostración de las hipótesis auxiliares, con sus respectivos gráficos y tablas, para luego atribuir los resultados a una escala tipo Lickert cuyos rangos de intervalo expresen la relación de debilidad/fortaleza del diseño en relación con el encuadre epistemológico, a los efectos de demostrar la hipótesis substancial y volver a pensar sobre el valor pedagógico del encuadre epistemológico disciplinar en relación a la formación de los futuros contadores. La importancia de estas reflexiones para comprender la interdisciplina, la toma de conciencia sobre qué campo del conocimiento y qué problemas son los que aborda la Contabilidad con la participación de otras disciplinas, no solo en el ámbito de las organizaciones, sino en la perspectiva de desarrollar aportes que puedan resolver problemas sociales de mayor alcance y/o participar en investigaciones de otras disciplinas sociales, atento a la gran formación en procedimientos metodológicos que se intentará mostrar en este trabajo.

CAPÍTULO 1

EL ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO DE LA CONTABILIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR

1.1. EL DISEÑO CURRICULAR Y EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN CIENTÍFICA

Cuando el conocimiento pasa a ser categoría conceptual obligatoria, es porque ha atravesado las instancias de validez instituidas, ha cumplido con toda la normativa de la comunidad científica de pertenencia, socialmente se ha ganado el derecho, por lo tanto adquiere un carácter tautológico, más que provisional y cuya estabilidad depende en gran medida de su permanencia en los diseños curriculares en el nivel universitario. La presencia o ausencia de un saber en el diseño curricular tiene consecuencias sociales.

En esta perspectiva la función de los diseños curriculares es transmitir el conocimiento científico alcanzado de generación en generación. Se necesita un complejo sistema educativo para poder transmitirlo. Así considerado, pareciera subyacer una concepción del conocimiento científico como una integración acumulativa, una yuxtaposición cuantitativa del conocimiento referido a cualquier objeto representado bajo algún ordenamiento curricular que exige muchos años de formación. Dicha representación común refiere más al carácter estático de lo ya construido que al carácter dinámico de la construcción del conocimiento, razón por la cual el diseño curricular de una carrera es el texto que representa los conocimientos de una parcela del saber, organizados intencionalmente, pero contextualizados en el ámbito académico. En este sentido los diseños curriculares son siempre problemáticos y objeto de debate.

Por otro lado, la Economía en general, es un campo de discusión epistemológico de autores que la ubican más cercana a las ciencias formales, otros a las fácticas, pero dentro de las fácticas la Economía dispone de leyes generales que parecieran acercarla más hacia las naturales. Sin embargo el fenómeno económico es de orden social por lo tanto la Economía es considerada mayormente como ciencia social. La Contabilidad tiene el mismo problema de no disponer de un consenso epistemológico, ya que es considerada como técnica, como tecnología y como ciencia, pero el estado de situación es más profundo aún

que el de la Economía. Nadie discute que la Economía es una ciencia, en cambio la Contabilidad no tiene consenso ni siquiera dentro de esa categoría.

En este sentido, el problema está abierto en el interior mismo de la Contabilidad. Quizás los ecos de esta discusión se traduzcan en una deficiencia en la consideración de la categoría científica de las disciplinas, que se explicita en el programa de estudios de cada una de ellas y también en el espacio destinado a la adquisición de habilidades de investigación más específicas, como un modo de obviar la cuestión.

Siendo los programas de estudio la unidad de análisis más concreta de los diseños curriculares donde se plasma la representación de las ciencias, que va a ser transferida a la nueva generación, y que cada materia en su carácter disciplinar conlleva una ubicación, un lugar en las ciencias o en la tecnología según algún criterio, entonces el diseño curricular de la carrera deviene problemático, como cualquier otro diseño de la misma carrera. Si esto es así, deberá estar manifiesto en los programas de estudio, ya sea por presencia o ausencia de menciones específicas referidas a la ciencia, a la tecnología y a la metodología de la investigación.

En general pareciera ser que es el sesgo tecnológico, de aplicación inmediata en el campo laboral, es el que predomina en el espíritu profesional de las Ciencias Económicas, siendo paradójal la intensa formación matemática y en técnicas estadísticas como herramientas sine qua non del conocimiento empírico del fenómeno económico en general y del contable en particular. Esto es, sus profesionales tienen un dominio amplio y profundo de las herramientas de recolección de datos y de su interpretación, se puede arriesgar que son los más formados de las ciencias sociales y aun así no hay un reconocimiento de esas habilidades y competencias en desmedro del potencial de investigación científica en las Ciencias Sociales, puesto que el direccionamiento hacia la intervención profesional enfoca el diseño curricular hacia la resolución de problemas particulares, referidos al ejercicio profesional (Samaja, 2003, pág. 265).

El alumno que elige Ciencias Económicas tiene talento e inclinación hacia la matemática y sus especialidades como rasgo distintivo del resto de los que eligen las Ciencias Sociales y en general, son más rigurosos en el control de resultados y resolución de problemas, se caracterizan por ser muy aplicados, rasgos que los acerca más a perfiles de Ingeniería y Ciencias Naturales que a los de las Ciencias Sociales que tienen perfiles de

alumnos más cuestionadores pero menos rigurosos. Hay un potencial de sesgos de personalidad y actitudes necesarias para la actividad científica que merecen ser destacadas.

En este sentido, el lugar curricular destinado a la formación científica, la concepción de las ciencias presente o ausente en el texto de cada uno de los programas de estudio de la carrera de Contador Público, las habilidades y competencias de investigación y de resolución de problemas que se transmite a las nuevas generaciones constituye un problema cuyo análisis y descripción es condición para hacer un aporte al estudio del diseño curricular en general y a este en particular y ofrecer información que permita pensar el aporte de la Contabilidad a las necesidades de la comunidad inmediata y de la sociedad en general.

La representación de las ciencias y la ubicación epistemológica de la Contabilidad y sus especialidades, forman parte de la formación científica en el sentido amplio que contiene las metodologías propias de cada disciplina en particular y específicas de metodología de la investigación científica, estos saberes tienen que estar explicitados en el diseño curricular.

El reconocimiento de esta discusión en términos de presencia o bien su ausencia en los mismos programas de estudio de cada una de las asignaturas que componen el Plan de Estudios de la carrera de Contador Público, aportará información relevante en el nivel del diseño de los programas de estudio disciplinares, a los efectos de explicitar las categorías científicas en cada uno de los programas de estudio que abren al campo de la investigación, además del campo laboral y obtener una información más precisa de la formación científica que es transferida a lo largo de la cursada.

Problematizar una cuestión epistemológica, como es el desacuerdo existente en la Contabilidad, y cómo este desacuerdo se expresa en el diseño curricular de la carrera, ubica al problema de investigación según el criterio de R. Ynoub, dentro de los problemas de conocimiento científico. En primer lugar porque el desacuerdo sobre la categoría epistémica de la Contabilidad, es del orden del conocimiento científico. Segundo, porque la formación científica hace explícita referencia a saberes propios del campo científico. En tercer lugar, porque el curriculum es un objeto epistemológico en tanto instrumento pedagógico de saberes científicos contextualizados en el ámbito académico a los efectos de ser enseñados y por último, porque se trata de “revisar, ampliar o cuestionar los conocimientos de que se dispone” (Ynoub, 2014, pág. 125), por lo tanto, el problema se ubica dentro de la categoría de problemas de conocimiento científico.

1.2. DE NUESTROS SUPUESTOS SOBRE EL PROBLEMA

1.1.1. Sobre la raíz del problema

Entendemos que si el encuadre epistemológico disciplinar tiene un espacio textual curricular reducido en el diseño de la carrera de Contador público, entonces hay una deficiencia en la explicitación de su carácter científico o tecnológico en el diseño curricular. La escasa referencia epistemológica a la ubicación en algún campo del conocimiento, al dominio de objetos de estudio en la formación científica de cada una de las disciplinas organizadas en asignaturas que componen el diseño curricular, puede invisibilizar la naturaleza científica o tecnológica de las mismas.

Asimismo, la orientación epistemológica de la formación científica, las teorías y modelos propios de cada disciplina perderían la referencia de su parcela de estudio como modo de organización de la construcción histórica y social del conocimiento en ese campo. La orientación metodológica de la misma formación incluye a las técnicas propias de aplicación disciplinar como a todas aquellas actividades de investigación que tiendan a la autonomía en la resolución de problemas, aplicables a la investigación científica propiamente dicha, pero entendiendo que son categorías distintas.

Considerados estos conceptos como objetos curriculares, es en el despliegue de los componentes del programa, a saber, Marco de Referencia, Contenidos, Objetivos y Actividades, de cada asignatura que configuran el diseño curricular como totalidad, donde se verán representados de manera explícita, entendiendo que el diseño curricular explícito no representa la plenitud de todos los contenidos y procesos que se dan en el aula. El plexo de aprendizajes referidos a esta cuestión no se agota en el documento escrito pero lo que pueda estar implícito no podrá ser registrado, sin embargo se supone que la ausencia de estos saberes a la clasificación de las ciencias es lo que manifiesta el desacuerdo.

1.1.2. Aspectos cuantitativos de respaldo hipotético

Las hipótesis auxiliares corresponden a la instancia de validación empírica y guiarán el análisis y procesamiento de los datos, según la matriz que corresponda.

-La cantidad de menciones a la clasificación de las ciencias, es menor que la cantidad de menciones a la categoría teorías y modelos.

-La cantidad de menciones a la clasificación de las ciencias es menor que la cantidad de menciones a métodos y técnicas.

-La cantidad de menciones a la clasificación de las ciencias es menor a la cantidad de menciones a trabajos de investigación.

-Las menciones a la orientación epistemológica es menor a la cantidad de menciones a la orientación metodológica.

-La mayor cantidad de menciones a la orientación metodológica expresa la fuerte formación científica.

.-A menor menciones a la clasificación de las ciencias mayor debilidad del encuadre epistemológico del diseño curricular.

-La debilidad del encuadre epistemológico expresa el desacuerdo respecto del estatus epistemológico de la Contabilidad.

1.1.3. Hipótesis Operativas

Estas hipótesis referidas a la fuente y al instrumento de medición corresponden a la instancia de validación operativa.

-Siendo que el discurso pedagógico didáctico se despliega en el plan de estudios, el mismo constituye un contexto de experiencia válido para obtener los datos primarios sobre la formación científica de la carrera de Contador Público.

-Siendo una pieza lingüística el diseño curricular, el instrumento de medición capaz de medir las expresiones referidas a la formación científica es el análisis de contenido.

1.1.4. Hipótesis Retórica

Esta hipótesis corresponde a la instancia de validación expositiva, en el ámbito académico en el que se inscribe esta tesis, guiando la exposición de los resultados en función del marco teórico y de los procedimientos metodológicos con los que se instrumentó la demostración de la hipótesis substancial.

1.2.OBJETIVOS QUE JUSTIFICAN ESTA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de esta investigación es analizar la relación de fortaleza-debilidad en función de la presencia/ausencia de los saberes mencionados en referencia a la ubicación epistemológica y la descripción del objeto de estudio de las disciplinas que conforman

el diseño curricular, considerado como la expresión manifiesta del desacuerdo con respecto a la cientificidad de la Contabilidad.

Como objetivos accesorios, la investigación se dirige a identificar en cada uno de los programas de la mencionada carrera y a través de sus componentes curriculares, las menciones en relación con la formación científica, a describir los aspectos epistemológicos y metodológicos explicitados en diseño curricular y a conocer las explicitaciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos de investigación.

Justifica esta investigación producir conocimiento sobre el desacuerdo epistemológico de la Contabilidad, en relación a una base empírica que aporte datos concretos acerca de cómo esta falta de consenso puede impactar en el diseño curricular de la carrera y obtener información que permita redimensionar la importancia del encuadre epistemológico de las disciplinas, aun cuando este encuadre no tenga acuerdo en la comunidad de pertenencia.

Es relevante el objeto de esta investigación, en primer lugar porque corresponde ubicar a la disciplina en el campo del conocimiento. El alumno tiene que saber a qué campo pertenece aquello que se dispone a aprender, no como mera presentación de la asignatura, sino como contenidos que informan sobre el ámbito de validez de la misma, sus límites. El acceso directo a la disciplina sin más, conlleva problemas para referir las teorías a un objeto, por lo tanto los métodos y técnicas propios quedan desvinculados en relación al objeto sobre el que operan. Por otro lado, y desde el punto de vista del alumno, debe conocer qué tipo de conocimiento eligió vocacionalmente, y si eligió una carrera con predominio del conocimiento científico o tecnológico.

El encuadre epistemológico da cuenta de la historia, de la génesis del objeto del que se trate, del esfuerzo de muchos autores que desarrollaron las teorías, métodos y técnicas para operar sobre problemas de una realidad que es de su interés. Parafraseando a Ortega y Gasset, se confunden libros con teorías, como si siempre hubieran estado allí. Asimismo, el reconocimiento histórico de la disciplina conlleva la valoración de aquellos que se dedicaron a resolver problemas con que los alumnos habrán de seguir lidiando y reformulando en el ejercicio profesional. En la práctica profesional como campo de los problemas disciplinares, tienen el desafío de resolver viejos problemas cuyas soluciones son insuficientes, y nuevos problemas para los que hay que desarrollar nuevos dispositivos teóricos, metodológicos y tecnológicos.

En ese sentido, la formación científica y/o tecnológica es necesaria para que algunos de ellos tomen la posta de la investigación, no solo en el marco restringido de la investigación operativa en contextos laborales extracientíficos, sino también para hacer aportaciones concretas en el marco amplio de la comunidad científica de referencia.

Comprender la naturaleza ontológica y epistémica de una disciplina sea de orden tecnológico o científico, implica algún nivel de reconocimiento de una actividad, de un esfuerzo que otros hicieron en el devenir histórico para dar respuestas a problemas, explorarlos, teorizarlos, describirlos y explicarlos si fuera posible. El acceso a un saber, de manera directa, despojado de su historia, de su construcción, de sus múltiples relaciones con otros objetos, limita la comprensión del mismo, su sentido y función en el campo del conocimiento en relación incluso a una actividad profesional.

Integrar el desacuerdo epistemológico como problema y abordarlo en clase como propuesta de reflexión y ejercicio conceptual tanto en las materias del núcleo contable como en el resto de las asignaturas y grupos disciplinares que participan en la formación del Contador Público, es relevante ya que todas las disciplinas deben dar cuenta de sus objetos de estudio, su construcción histórica, sus metodologías y de la relación estrecha que mantiene la Contabilidad con otras ciencias, que especialmente es un campo interdisciplinario, quizás uno de los primeros en configurarse en la modernidad y anticipando la epistemología de la complejidad de la posmodernidad.

La reflexión con los alumnos, del encuadre epistemológico, los pone en contacto con otras disciplinas humanísticas como la filosofía, la epistemología, el método científico, la filosofía de las ciencias y la filosofía de la propia disciplina, la filosofía de la tecnología; un abanico de conexiones conceptuales, una puesta en marcha de conocimientos previos, concepciones erróneas, confrontación de concepciones, cambios conceptuales, algunos muy fuertes, y muy especialmente con las Ciencias, la Tecnología y la Ética.

La pregunta por el aporte de la Contabilidad al campo de las organizaciones, cómo interviene en la realidad social más amplia, qué cambios opera en ella, en que aspectos modifica y mejora a la sociedad en general y a la vida de las personas en particular, son insumos pedagógicos para el dimensionamiento correcto del campo elegido.

La diversidad de posturas respecto de la Contabilidad, lejos de ser un obstáculo es una invitación, una oportunidad para la pregunta, la discusión obliga al argumento, al intercambio, a la escucha, a la necesidad de encontrar acuerdos, a la reflexión profunda sobre qué tipo de conocimiento es el conocimiento contable, reflexión que amerita la participación de los alumnos.

1.3.FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La formulación del marco teórico es abordada desde los conceptos contenidos en la hipótesis substancial, siguiendo sus niveles de integración. En primer lugar siendo que el problema está centrado en la falta de consenso sobre el lugar de la Contabilidad en el campo del conocimiento, se desarrolla esta cuestión. Por un lado se da cuenta de la diversidad de opiniones de autores, especialmente será profundizada desde la perspectiva de R. Mattesich, una vez expuesta se desarrolla una interpretación ontológica y epistemológica de la Contabilidad aplicando el enfoque de Samaja.

Luego, se considera la cuestión del diseño curricular desde su dimensión pedagógica didáctica, que como objeto socio histórico configura representaciones vigentes que Ulf Lundgren denomina “códigos curriculares”, y teniendo en cuenta siempre la dimensión epistemológica del currículum, el enfoque de este autor tiene la particularidad de ampliar y profundizar la conceptualización del currículum como vehículo de representaciones, de códigos epocales, que no siempre están explicitados, representaciones enmascaradas, invisibilizadas pero que contienen los valores del código de sus tiempos históricos.

Siguiendo la línea conceptual de Lundgren, el concepto de representación, si bien no está explicitado en la hipótesis, subyace y se lo encuentra apenas se comienza a profundizar en el problema que nos ocupa. La pregunta por la formación científica en el diseño curricular equivale a preguntar por cuál es el código curricular que se expresa en el diseño.

El problema de la complejidad interdisciplinaria en la que se despliega la Contabilidad, y como configuración epistémica de la posmodernidad, o modo 2 del conocimiento científico, será abordado desde E. Morín y M. Gibbons.

Puesto que se pretende observar la representación del desacuerdo epistemológico y siendo que el mismo está comprendido dentro de lo científico, se analizará esta posibilidad de desocultación, del análisis del capítulo de Las Meninas de Michael Foucault. Por otro

lado, la cuestión del currículum como objeto de interpretación será abordada desde el autor Mexicano, Monzón Laureano.

Se contextualiza la formación científica de la carrera de Contador, en el marco de la política científica, no obstante, y puesto que esta investigación no constituye una evaluación del currículum, tanto el perfil del egresado como los objetivos institucionales no serán incluidos en el análisis ni el marco teórico.

1.4.1. Antecedentes

Realizado el buceo bibliográfico a través de la plataforma del MinCiT, se encuentra desierta la investigación específica sobre formación científica en diseños curriculares de la carrera de Contador Público, tanto en repositorios universitarios, como en tesauros de Unesco y O.C.D.E.

Asimismo, hay muchas investigaciones sobre el problema epistemológico de la Contabilidad, lo que pone de manifiesto esta discusión a la que se hace referencia en el problema de investigación de esta tesis. Varias investigaciones y artículos de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA se detallan a continuación:

Maza, Alejandro (1989); Buenos Aires; Facultad de Ciencias Económicas de la UNBA. Fuente Biblioteca Digital de la UNBA. "Paradigmas, ciencia normal y revoluciones en la doctrina contable", tesis doctoral que aborda el problema epistemológico de la Contabilidad aplicando las categorías de T. Kuhn, concibiendo una evolución histórica-social que la ubica en el campo tecnológico hacia la consolidación como ciencia. http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tesis/1501-1128_MazaA.pdf

González Bravo, L. (1984). Conceptos epistemológicos en contabilidad. Este documento forma parte de la colección de tesis doctorales de la Biblioteca Central "Alfredo L. Palacios", Fuente: Biblioteca Digital de la Facultad de Ciencias Económicas, UBA. El autor analiza las corrientes teóricas de la contabilidad, una de carácter técnico más tradicional y otra corriente llamada Renovadora que basa sus argumentos en el método científico. También pone de relieve la ubicación de la Contabilidad en un espacio entre la tecnología y la ciencia.

http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tesis/1501-1095_GonzalezBravoL.pdf

Canetti, M, (2007). Contabilidad y control, fundamentos teóricos para la mejora de la confiabilidad de la información contable. Este documento forma parte de la colección de tesis doctorales de la Biblioteca Central "Alfredo L. Palacios", Fuente: Biblioteca Digital de la Facultad de Ciencias Económicas, UBA. Este trabajo se ocupa del problema central de la información contable, los sistemas de registro y mecanismos de control de la misma, muy relevante como antecedente puesto que la información contable es la base empírica de la Contabilidad, siendo este un requisito para configurarse como ciencia desde el criterio de la clasificación según el objeto de estudio.

[-http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tesis/1501-1185_CanettiMM.pdf](http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tesis/1501-1185_CanettiMM.pdf)

Wirth, M. (1999). Acerca de la ubicación de la contabilidad en el campo del conocimiento. Este documento forma parte de la colección de tesis doctorales de la Biblioteca Central "Alfredo L. Palacios". Fuente: Biblioteca Digital de la Facultad de Ciencias Económicas, UBA. El trabajo está centrado en la fundamentación del dominio de la realidad al que se dedica la Contabilidad, las Teorías Contables, el criterio de Mario Bunge aplicado a la Contabilidad y el sesgo tecnológico que es enfocado como Tecnología Social.

http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tesis/1501-1156_WirthMC.pdf

Rodriguez, María del Carmen, "Vigencia de la necesidad de discusión sobre el status epistemológico de la Contabilidad", Publicación Contabilidad y Auditoría" Año 6, N°12, diciembre, 2000.

En este trabajo la autora analiza los enfoques de la contabilidad como arte, técnica o ciencia, haciendo énfasis en el concepto de teoría científica para caracterizar a la Teoría Contable y la relación entre este desacuerdo y la enseñanza de la Contabilidad.

http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/cya/cya_v6_n12_06.pdf

Este trabajo de María del Carmen Rodriguez de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, expone la falta de acuerdo respecto de la categoría de científicidad de la Contabilidad y los problemas que de ello se derivan en la formación académica.

http://www.econ.uba.ar/www/institutos/contable/centro_auditoria/trabajos/1_Reflexiones_sobre_el_status_epistemologico_de_la_contabilidad.pdf

"Algunas consideraciones de la Investigación Contable a lo largo de la historia. Consecuencias de la regulación", Publicación en la Revista Contabilidad y Auditoría, Investigaciones en Teoría Contable N° 37 - año 19 –junio de 2013, la autora Paula Alejandra D

Onofrio, expone la historia de la investigación contable y la relación entre la regulación y el desarrollo de la investigación empírica.

http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/cya/cya_v19_n37_06.pdf

Esta investigación de la Universidad Nacional de La Plata, analiza los diseños curriculares de la carrera de Contador Público, de varios países latinoamericanos para conocer las materias específicas de las ciencias y de metodología de la investigación, comparando los resultados en cada una de las universidades agrupadas por país.

http://www.cpba.com.ar/Biblioteca_Virtual/Publicaciones/Trabajos_Publicados/Formacion_Cientifica_del_Contador_Publico_en_Universidades_Latino-sudamericanas.pdf

Carlos García Casella, "Aportes a la solución del problema conceptual de la contabilidad", Publicación Contabilidad y Auditoría Año 4 N°8. Trabajo que realiza un análisis del problema epistemológico de la Contabilidad a través del rastreo de definiciones de diversos autores.

http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/cya/cya_v4_n8_03.pdf

Lisdero, Arturo, Tesis Doctoral de la biblioteca Central Alfredo Palacios. Biblioteca Digital de la Facultad de Ciencias Económicas. U.B.A. Desarrolla la conceptualización de la Contabilidad desde distintos autores, escuelas e instituciones de la profesión contable.

http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tesis/1501-1012_LisderoAEL.pdf

Esta investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile busca obtener conocimiento acerca de los ámbitos académicos y científicos de los diseños curriculares de las carreras de Bibliotecología en universidades chilenas.

<http://es.scribd.com/doc/91772026/Investigacion-Sobre-El-Curriculo>

Cuevas de la Garza, María Susana. (2013). La Docencia Universitaria a través del Conocimiento Profesional Práctico: Pistas para la Formación. Revista *Sinéctica*, (41), 2-18.

En este artículo de la Universidad de Pamplona, la Dra. Cuevas de la Garza, expone las características del conocimiento profesional práctico como atributo de los profesionales que se desempeñan como docentes universitarios.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200003&lng=es&tlng=es

1.4.2. Antecedentes del Desacuerdo Epistemológico de la Disciplina Contable

Las definiciones de la Contabilidad como ciencia fáctica refieren a los hechos contables como cualquier suceso que provoque una variación en el patrimonio y en estrecha relación con los hechos económicos, jurídicos y administrativos.

Son muchos los autores que vienen ocupándose del problema epistemológico de la Contabilidad y es profusa la bibliografía sobre la cuestión. En España, que pareciera tener mucha tradición en Contabilidad, uno de los autores más citados es Mallo Rodríguez, que hace énfasis en el aspecto comunicacional de la Contabilidad (Mallo Rodríguez, 1991) y otro autor es Callafel Castelló, para quien la Contabilidad “es una ciencia de naturaleza económica cuyo objeto de estudio lo constituye la realidad varia económica, no como realidad en sí, sino en su aspecto de conocimiento, tanto cuantitativo como cualitativo”, hace referencia a la información y a la medición, (Calafell Castelló, 2002). También Requena Rodríguez, Rivero Romero y particularmente Tua Pereda, que se ocupó del problema de la enseñanza de la Contabilidad, ellos sostienen el argumento por la categoría científica. Tua Pereda se refiere a la falta de definición de la categoría de científicidad, de técnica o tecnología que es la que subyace en los programas, soslayando la cuestión, creando un ámbito de hibridez epistémica, teórica y metodológica propias, que sin embargo se contradice con mucha producción de teoría contable y desarrollos metodológicos muy sofisticados de medición, como en ninguna otra ciencia social.

En Argentina, Arturo Lisdero considera que es “una ciencia empírica cuyas proposiciones deben ser verificadas en los hechos para que pudieran tener válida aplicación práctica” (Lisdero, 1971, pág. 35), y expresamente adhiere a la definición de Onida “la ciencia que tiende a conocer la vida económica de la empresa mediante los procesos de relevamiento cuantitativo o por lo menos como la ciencia de los procedimientos de relevamiento considerados en su función, de instrumentos de conocimiento y de su interpretación” (Lisdero, 1971, pág. 35) , haciendo expresa mención a los procedimientos de relevamiento de la información y a la interpretación de la misma.

Otro autor tradicional en Argentina como Fowler Newton sostiene que “La contabilidad es una técnica”, y que “se inscribe en la lista (creciente) de los que hacen énfasis en la función básica del sistema contable: proporcionar información útil para la toma de decisiones” (Fowler Newton, 2004, pág. 19), también María del Carmen Rodríguez, que se ha

dedicado profusamente a la cuestión con muchos artículos publicados en la Revista Contabilidad y Auditoría, publicación de la UBA, en “Reflexiones sobre el estatus epistemológico de la Contabilidad”, también presentado en el marco de los “Encuentros de Investigadores del área Contable” que se realiza anualmente en las Universidades de nuestro país, hace un recorrido de las definiciones históricas, descarta la consideración de arte o técnica como “pericia y habilidad” (Rodríguez, 2000, pág. 5) y afirma que hay “escepticismo” entre los contadores respecto de qué se puede investigar, y lo atribuye “a la formación recibida en cuanto a la carencia de un enfoque que vaya más allá de la aplicación de reglas” (Rodríguez, 1995, pág. 59), y la ubica “dentro de aquellos que la conceptualizan como tecnología” (Rodríguez, 2000, pág. 7).

Otro autor argentino, Eduardo Ibañez, realiza un análisis de las definiciones de diversos autores, destacando la falta de acuerdo en la ubicación de la Contabilidad, como técnica de registración, como tecnología o como ciencia y adopta el criterio de demarcación de Mario Bunge ubicándola como protociencia, según el criterio de grados de científicidad de su taxonomía (Ibañez, 2010, pág. 7), y que la Contabilidad según su criterio “no es una mera técnica ni mucho menos un arte” (Ibañez, 2010, pág. 8) de la registración contable.

Se observa la diversidad de posturas y de gradientes en la conceptualización de la Contabilidad, se nombran estos autores para poner evidencia el desacuerdo, especialmente en nuestro país, porque finalmente es el que tiene influencia directa en los diseños curriculares de la carrera en las universidades argentinas donde pareciera que el enfoque tecnológico tiene predominio, y porque como dice Fowler Newton, definiciones de Contabilidad “hay cientos o miles de ellas, cuyo contenido varía debido a las ideas de sus autores respecto del carácter de la disciplina contable” (Fowler Newton, 2004, pág. 21).

Dado la amplitud de los trabajos que despliegan autores y sus definiciones sobre la Contabilidad, se abordará la cuestión desde el autor norteamericano Richard Mattesich que adscribe a la argumentación por la categoría científica, haciendo hincapié en el carácter descriptivo y predictivo de la Contabilidad.

Este contraste sugiere que a pesar de la falta de alguna postura hegemónica, el mismo fenómeno del que se ocupa, le reclama soluciones para las cuales necesita teorizar interdisciplinariamente con la Economía y la Administración, la Matemática y el Derecho y a diseñar constructos metodológicos de gran complejidad. Rodríguez, sostiene el mismo criterio de Ibañez, de dejar fuera de las categorías de arte y técnica a la Contabilidad, por

lo tanto ya no se mencionará estas dos categorías para considerarla. En el caso de Ibañez, la Contabilidad estaría transitando un período anterior al ingreso pleno de la cientificidad, en base a la perspectiva de Bunge, en tal caso se puede inferir que apoyaría más la tesis de Mattesich y que el debate es entre ciencia y tecnología.

1.4.3. El Discurso Contable

Es probable que el nombre de la carrera y la denominación del titulado confundan la naturaleza de la especialidad como tecnología o ciencia, la reflexión sobre el nombre de la carrera puede colaborar en aproximarnos al fenómeno del que se ocupa. La palabra “contador” refiere a un sujeto que “cuenta” en sentido numérico, pero también “contador” es el sujeto que narra, que relata, que habla, que dice algo acerca de otro algo que transcurre en el tiempo. Sobreviene la pregunta de ¿acerca de qué habla el Contador Público? ¿Qué relata? ¿Qué es aquello que cuenta? ¿Acerca de qué va a “contar” algo? Ese “algo” remite inmediatamente al objeto. El Contador entonces, es el sujeto que cuenta en el sentido matemático, la información cuantitativa y cualitativa de la organización económica, sistematizando esta información empírica, dándole sentido y racionalidad semántica en un discurso o a través de modelos que son interpretados en sus múltiples relaciones, entonces es una cuantificación posible de ser narrada, contada bajo alguna forma inteligible.

El Contador cuenta, narra, relata la información económica y financiera de las organizaciones, bajo la forma de “estados contables” para ello realiza descripciones, mediciones y clasificaciones del fenómeno contable en la praxis de las organizaciones, en un proceso de “mediación” típica de las ciencias (Samaja, 2003) entre la teoría y la práctica. Este punto, es importante. No hay ciencia sin teoría, que surgiendo de la praxis, se vuelve instrumento para interpretarla y la Contabilidad dispone de muchísimas teorías para realizar sus mediciones e interpretaciones del fenómeno contable. Construye su relato a partir de “someter ciertos hechos económicos a la noción abstracta y matemática de transacción.” (Mattesich, 2002, pág. 24). Mattesich sostiene que este último concepto posee “una propiedad fundamentalmente bidimensional que permite la doble clasificación dentro de un conjunto de clases” (Mattesich, 2002, pág. 25), que según el mismo autor es el Principio de Dualidad el que “constituye el centro de la cuestión bajo examen” (Mattesich, 2002, pág. 25), este principio, a modo de axioma ordena toda la información contable.

La Contabilidad no construye sus relatos de cualquier manera sino que lo hace en base a esta propiedad de la transacción, que permite la doble clasificación puesto que tiene un aspecto y un contra-aspecto: “el principio afirma que existen hechos económicos que resultan isomórficos a una clasificación bidimensional de un valor dentro de un conjunto de clases” (Mattesich, 2002, pág. 26). Las mediciones contables se hacen imponiendo la estructura del principio de partida doble, concepto cuya evolución surge de la partida simple en los registros de teneduría de libros alrededor del 1500. A partir del 1900 fue extendiéndose su aplicación. Quesnay, Keynes, Leontief, utilizaron este principio de dualidad “para exponer sus descripciones cuantitativas y sus explicaciones de una manera coherente, analítica y significativa” (Mattesich, 2002, pág. 27) y que fue dando lugar a distintos sistemas contables, constituyendo uno de los argumentos a favor de su carácter científico para este autor. El segundo argumento que expone este autor, es relativo al lenguaje contable, “que es demasiado limitado y no revela claramente la estructura matemática subyacente”, en relación con el principio de dualidad, restringiendo a una función meramente comunicacional de la Contabilidad. El tercer argumento que expone el autor, es la necesidad de desarrollar sistemas contables más precisos, puesto que los sistemas actuales favorecen más unos objetivos de información que otros, por lo tanto no solo son insatisfactorios sino que pueden incluso, “resultar dañinos” (Mattesich, 2002, pág. 9), y agrega que “las investigaciones sobre estos cambios y los problemas que traen aparejados constituirán una de las nuevas áreas de importancia de la Teoría Contable”. (Mattesich, 2002, pág. 10). Es notable que los autores refieren a la investigación en Contabilidad y no a desarrollos tecnológicos de la Contabilidad.

1.4.4. Sobre los Hechos Contables

Los hechos contables se recortan de los hechos económicos a partir de diferenciar solo aquellos relativos al patrimonio. Sobre estos objetos empíricos, aplica sus principios, imponiendo una estructura de ordenación “que se presta más al tratamiento matemático” (Mattesich, 2002, pág. 27) y estas operaciones producen nuevas representaciones, el objeto se vuelve complejo y se ha transformado en una nueva objetividad, “los objetos de esta forma de saber se presentan siempre como siendo complejos, es decir, totalidades que contienen partes diferenciables en calidad y cantidad” y que “se presentan como seres fragmentados o fragmentables de diferentes maneras y que por lo tanto admiten ser estudiados” (Samaja, 2003, pág. 53).

Como objeto complejo, el fenómeno contable es una totalidad que contiene partes diferenciables. Esta capacidad de fragmentación configura todas las especialidades disciplinares que intervienen en este campo de objetos. En consonancia con lo expresado, Mattesich sostiene el carácter generalizador de la Contabilidad que se expresa en la configuración de un gran número de sistemas contables en la práctica concreta: Contabilidad Patrimonial, Contabilidad de Costos y Gerencial, Contabilidad Gubernamental e Institucional, Contabilidad del Producto e Ingreso Nacional, Contabilidad de Flujos de Fondos, Contabilidad de Insumo-Producto, Contabilidad del Balance de Pagos y finalmente la construcción de Balances Nacionales (Mattesich, 2002, pág. 8), que no son más que aspectos fragmentables del mismo objeto y que se basan en los mismos principios contables. Este mismo criterio sostiene Tua Pereda, refiriéndose a los sistemas contables que derivan de la Teoría Contable, pero que están relacionados con entornos concretos, es decir a sus objetos concretos (Tua Pereda, 1993, pág. 34), y expresamente acuerda con Mattesich, en cuanto a considerar a la Contabilidad como ciencia empírica y normativa (Tua Pereda, 1993, pág. 35), también destaca su naturaleza social, ya que la misma opera “al servicio de un entorno concreto” (Tua Pereda, 1993, pág. 36).

Como campo epistémico, la Contabilidad parte del “Principio de dualidad” en base al cual se organiza toda la información económica y financiera de la organización. Por este principio se asigna valores a dos cuentas y a un momento en el tiempo, instrumentado a través de la matemática. El mismo autor describe los objetos económicos sobre los que opera la Contabilidad como “aquellos objetos cuyos valores y propiedades físicas están sometidos a cambios. El valor o cantidad de un objeto económico referido a un intervalo de tiempo se denomina variable de stock, el cambio del valor o cantidad durante un período de tiempo se denomina variable de flujo” (Mattesich, 2002). Las mercaderías y/o servicios, son objetos observables y los derechos de propiedad y monetarios, según las circunstancias son considerados objetos financieros. La exhaustiva clasificación y por lo tanto, de definiciones teóricas de entes para representar la información económica y financiera de la organización, es un rasgo de la riqueza conceptual y teórica de la Contabilidad, que la acerca más a la ciencia.

Asimismo, la actividad opera en base a postulados que varía según los autores como Moonitz (1961), Chambers (1961) y Prince (1969) pero siguiendo a Mattesich, son los siguientes: -Cuantificación, Intercambio, Entidades, Período de tiempo, Unidad de medida, Estados contables, Precios de mercado, etc.

Todos estos conceptos son esenciales para la existencia y funcionamiento de un sistema contable, como supuestos básicos de validez universal y desarrollando otros para representar situaciones particulares, como por ejemplo el concepto de maximización de los ingresos. Como bien ha expresado Mattesich citado más arriba, estos sistemas deben seguir evolucionando y para ello es necesaria la investigación sobre problemas contables, ni económicos, ni administrativos. Esto es lo que definiría la existencia de fenómenos contables, sobre los cuales es necesaria la formulación de hipótesis y su demostración, que a criterio de Mattesich son los mismos contadores los responsables ya que “muchas de las hipótesis empíricas utilizadas en la Contabilidad, no se hallan lo suficientemente verificadas para su validación y revisión consecuente” (Mattesich, 2002, pág. 10), otro sesgo a favor de la categoría científica más que tecnológica.

1.4.5. Contabilidad y Medición

Siendo el propósito de la Contabilidad la descripción cuantitativa y cualitativa de los entes económicos y financieros, la medición y cuantificación son conceptos centrales en la investigación contable y desde el punto de vista epistemológico la medición manifiesta la existencia de objeto de estudio y la posibilidad de obtener conocimiento empírico. La medición de las variables económicas y financieras de la organización, revelan la importancia de la identificación y cuantificación de las mismas. Pero se ha observado más arriba que la medición genera problemas que podríamos considerar como fenómenos contables. Muchas definiciones de esta disciplina que están centradas en la medición, la ubican como “arte”, que luego con la incorporación de los sistemas de información, devinieron en considerarla como “técnica” o “tecnología”.

En relación con el concepto de medición, la Contabilidad creció al ritmo de otras ciencias sociales. Mattessich cita a Ackoff sobre este particular “la medición, tal vez más que cualquier otra actividad de investigación, ha sido el principal estímulo para el progreso, tanto en la ciencia pura como en la aplicada” (Mattesich, 2002, pág. 52) y es de destacar que el concepto de medición como propósito es muy común en las mismas definiciones de Contabilidad, revelando la dimensión de esta actividad en el núcleo de la disciplina, por ello abundan las clasificaciones y definiciones teóricas de sus objetos, si bien como se pregunta Mattessich “¿es la medición una ocupación científica primitiva o tiene el mismo nivel que las hipótesis y la construcción de teorías?, ¿Cuál es la diferencia entre medición cuantitativa y cualitativa?” (Mattesich, 2002, pág. 53), entre otros interrogantes por el estilo que visibiliza el problema central de la medición, de contar con una teoría

general de la misma, pero con la confusión de su ubicación en el proceso científico mismo. Es decir, la confusión sobre si la medición se encuentra en el lugar de la hipótesis o en el de la recolección de datos, porque se yuxtapone otra confusión, la confusión de la actividad científica de medir en el marco de una investigación propiamente dicha con la actividad laboral de medición de variables en el contexto de aplicación mismo, puesto que el carácter de predominio es el profesional, aunque “toda práctica profesional enfrenta problemas de conocimiento” (Ynoub, 2014, pág. 125), pero esos problemas de conocimiento deberían pertenecer a las disciplinas a las que la Contabilidad se subordina como tecnología, si así fuera el caso.

Esta misma inquietud lleva a Tua Pereda a preguntarse “¿Utiliza la contabilidad un instrumental científico adecuado a su naturaleza y similar al de otras disciplinas?” (Tua Pereda, 1993, pág. 35). Porque si bien es instrumento de obtención de información de otras ciencias, lo cierto es que esa recolección e interpretación se realiza con métodos propios de lo científico.

En relación con el resto de las Ciencias Sociales, la Economía probablemente sea la ciencia que más experiencia tiene en la aplicación de metodologías de medición, cuyos principios generales desde fines de la modernidad pertenecen a la Teoría de la Medición de Hermann Von Helmholtz (1895) y otros matemáticos que fructificaron con el Álgebra Moderna y la Teoría de Conjuntos, contribuciones de la Matemática a la posibilidad que ya expresara Galileo de “medir lo mensurable y hacer mensurable lo que todavía no lo es”, citado por Mattesich, y que constituye una tarea central de la ciencia. Esto es, la traducción a escala humana de los fenómenos naturales y sociales para hacerlos inteligibles.

La Contabilidad es pionera en la aplicación de clasificaciones y escalas nominales, ordinales y múltiples, modelos de medición probabilísticos, modelos de medición determinísticos, y una gran experiencia en las formas de exposición de las mediciones contables, cuadros de redes, partida doble, matricial y vectorial. La medición y las clasificaciones constituyen un tema central ya que en Contabilidad estas actividades surgen “de la necesidad de contar con una interrelación ajustada, apretada trama de un gran número de conceptos” (Mattesich, 2002, pág. 62). Es particularmente destacable el desarrollo de técnicas de recolección de datos y en el análisis y procesamiento de los datos en el ámbito de la disciplina contable como también el conocimiento experto que adquieren sus profesionales en las instancias de medición y procesamiento de datos. Sin embargo, no hay

un reconocimiento de estas habilidades y destrezas, de la fluidez entre la teoría y la práctica que requiere el desarrollo y aplicación de todas estas metodologías, en contextos de aplicación muy dinámicos y de complejidad creciente como son las organizaciones económicas, ni en la enorme capacidad que desarrollan no solo para sistematizar la información contable sino también para interpretarla. Los aspectos económicos y financieros de las organizaciones parecen tener un mundo microscópico de entes que es donde se mueve el Contador, explorando, describiendo y explicando aún con todas las limitaciones que este concepto tiene en el campo de las ciencias sociales en general, qué son, cómo son y cuáles son sus modificaciones e incluso la predicción para la toma de decisiones, y cuya medición se hace en base a un conjunto de supuestos que “podría considerárselos como condiciones necesarias y suficientes: valores monetarios, Intervalos de tiempo, estructura, dualidad, agregabilidad, objetos económicos, inequidad de las acreencias monetarias, agentes económicos, entes, transacciones económicas, valuación, realización, clasificación, ingreso de datos, duración, extensión, materialidad y asignación” (Mattesich, 2002, pág. 18).

Este autor expone algunos ejemplos de la necesaria teorización con respecto a la medición, donde según sea considerado el ingreso, uno basado en el flujo de ingresos (Fisher), y otro basado en el stock (Hicks), se obtienen resultados diferentes “no solo notamos una diferencia respecto a la exclusión o inclusión de la actividad de inversión, sino que también observamos dos formas completamente diferentes de medir el ingreso” (Mattesich, 2002, pág. 22). Es decir, dos teorías sobre la medición de un mismo objeto, implica desarrollar teóricamente a ese objeto, y tal posibilidad de teorizar la acercaría más a lo científico que a lo tecnológico.

1.4.6. Aproximación Ontológica a la Contabilidad

El requisito de científicidad por excelencia en la tradición epistemológica, es la delimitación del campo de objetos, que recortados de la totalidad del ser, serán estudiados en sus atributos y comportamiento, explorados, descriptos y si es posible explicados en esa actividad de conocimiento especializada que es la ciencia. En esta instancia se intentará dar cuenta a modo de aproximación del carácter y naturaleza del tipo de seres que trata la Contabilidad.

Samaja, refiriéndose tanto al objeto de una investigación, como a la determinación del objeto de estudio de una ciencia, dice que “la idea de objeto evoca, a la idea de unidad.

Pero al mismo tiempo presupone que tiene partes que a su vez son estudiadas” (Samaja, 2003, pág. 254) y cita la definición de objeto de H Greniewsky como “el conjunto de todos los entes que estudia una cierta disciplina” (Samaja, 2003, pág. 254) y también “al conjunto de cualidades o variables que se estudian e incluye los “procesos” que se dan entre los entes de un mismo dominio. Por lo tanto el concepto de objeto de estudio tiene la particularidad de connotar tanto la particularización en relación con el ser en general y la universalización dentro de su dominio (Samaja, 2003, pág. 254).

Desde el punto de vista lingüístico todas “las ciencias son sistemas de signos o lenguajes” (Samaja, 2000, pág. 25), tan es así que en los últimos años se ha desarrollado en el ámbito pedagógico didáctico universitario, el concepto de “alfabetización académica” que refiere al aprendizaje de un campo del saber, como aprendizaje de un lenguaje, casi al modo de un idioma, se aprende a hablar en Economía, en Medicina, en Biología, en Contabilidad, etc. Porque la dedicación investigativa sobre un recorte del ser, implica nombrarlo, definirlo, establecer relaciones entre sus atributos, creando conceptos y delimitaciones lingüísticas precisas, con sus significados, dentro de un dominio que le otorga validez y consenso intersubjetivo.

En relación con las ciencias y sus objetos de estudio, Samaja va más allá de la relación entre un objeto y su significado, considerando que el mismo signo es un ser ontológico y habla de un “paradigma semiótico” preguntándose junto al lingüista Christensen, sobre “qué clase de objeto es el significado de una expresión” (Samaja, 2000, pág. 27), cuestión central para las ciencias en general y especialmente para aquellas que son consideradas como sistemas de información, como el caso de la Contabilidad, por lo tanto su objeto estaría en el orden de esta entidad que llamamos “información” y que por lo tanto es menester dar cuenta de su naturaleza ontológica.

En un primer nivel de análisis, los nombres asociados a las cosas corresponden a la ontología nominalista. La Contabilidad nombra a sus objetos y sus relaciones, que refieren a hechos físicos referidos a un objeto complejo que llamó patrimonio.

En un segundo nivel de análisis, la ontología conjuntista, en su enfoque materialista considera a “los signos como abstracciones, esquematizaciones de las cosas” (Samaja, 2000, pág. 28), y en su enfoque idealista “concibe la realidad como pura construcción semiótica del sujeto (Samaja, 2000, pág. 28). El conjunto de conceptos y sus relaciones

son para esta ontología seres con los que opera el sujeto y su existencia está desplegada en la realidad pero como externa al campo mental del sujeto observador.

En un tercer nivel de análisis que puede ser concebido como acompañando el desarrollo histórico de construcción de estos sistemas lingüísticos que son las ciencias, las mismas que operan en el ámbito conjuntivo producen una nueva instancia compleja que es abordada por la ontología de la complejidad y que considera “a la realidad como un mismo proceso evolutivo y constructivo” (Samaja, 2000, pág. 28), que incluye al sujeto. Para esta ontología, la información son modos de representación “transformando en signo lo que antes era pura facticidad”, así la información está “entrañada”, “empotrada” como diría el profesor Samaja, en la realidad misma, y el sujeto observador (la mente), opera en ese universo de significados, jerarquizados, organizados y estratificados históricamente en sus propios dominios, configurando sistemas lingüísticos especializados, cada una de ellas en su ámbito de validez, de consenso intersubjetivo, no siendo algo separado de la mente del sujeto. La información deviene objeto y este pareciera ser el caso en el que se inscribe la información contable.

Con respecto a la construcción del objeto, “la actividad investigativa efectúa una modificación en el sistema originario de observables y de representaciones del objeto de estudio dado” (Samaja, 2003, pág. 46), esto es que el producto de esta actividad se va incorporando “a una totalidad de la cual es casi imposible distinguir que es lo propio y qué es tomado de las representaciones previas, de las discusiones con los colegas, etc. Los esfuerzos y actividades propios se hallan amalgamados con los materiales preexistentes” (Samaja, 2003, pág. 46), en un sistema de conceptos que no son más que la elaboración del mismo objeto, dice Samaja al respecto “se ha objetivado: el objeto (el conjunto de materiales) previo ha sido elaborado y se ha transformado en una nueva objetividad en el sistema de la cultura científica, pudiendo luego ser reinsertado en la circulación de tales objetividades culturales. Esta es otra perspectiva sustancial del proceso científico: el proceso como un sistema de intercambios” (Samaja, 2003, pág. 47).

El discurso contable, parece ser un discurso que se inscribe en esta categoría, muy específico y con elaboraciones de sus objetos que pasan a formar parte de su campo de intervención. Incluso, siguiendo al mismo autor, no solo la objetivación de los seres reales, sino también los métodos de obtención de la información contable: “Si consideramos el proceso global desde el punto de vista del resultado, tanto los medios de investigación como el objeto de estudio se ponen de manifiesto como medios de producción

cultural y la investigación científica como una labor productiva de cultura” (Samaja, 2003, pág. 47). La profusión de los métodos y técnicas de medición de sus objetos da cuenta del carácter científico de la Contabilidad, en la necesidad misma de elaborar constructos a través del cual se pueda obtener un cartografiado de la organización en su aspecto económico y financiero. Esta circunstancia no es menor, sostiene Samaja que el saber epistémico, refiriéndose a los diversos grupos de saberes científicos, “comparten dos dimensiones metodológicas esenciales: I- vocación de descubrimiento de nuevas formas de expresión o interpretación (en esto las ciencias se parecen al arte pero no a la religión; y II- esfuerzo de validación o de legitimación (en esto se parecen a la religión pero no al arte)” (Samaja, 2000, pág. 24). La Contabilidad satisface estos requisitos epistémicos para considerarla dentro del campo científico.

Asimismo, nos recuerda el autor que las ciencias tienen límites borrosos, con otros tipos de saberes como el sapiencial y “con los sistemas de registro de información o colección de especímenes”, y afirma que “ Importantes momentos del proceso fundacional de las ciencias, transcurren como especulaciones conceptuales, sin comprobaciones empíricas, confundiendo así con la filosofía; o como sistemas de registros, sin teorización, como la Demografía, la Astronomía, la Geografía o la propia Biología”, (Samaja, 2000, pág. 24). Se puede agregar perfectamente a la Contabilidad en este último grupo que considera Samaja.

Dado que muchos autores hacen referencia a la Contabilidad como “sistema de información”, cabe abordar esta categoría “información” a los efectos de comprender en mayor profundidad su objeto de estudio.

Sostiene Samaja que la realidad no es simplemente una “bolsa de hechos” sino más bien “un proceso evolutivo en que los entes se reúnen, se ordenan, se encasillan, edificando un universo estratigráfico, cuyos niveles de integración exhiben en las interfases jerárquicas, mecanismos de regulación, ligaduras funcionales que para operar no tienen otro recurso más que representarse de la manera en que operan, transformando en signo lo que antes era pura facticidad (Samaja, 2000, pág. 28), es decir, que la complejidad no se puede concebir sin una capacidad para recibir y procesar información.

Desde esta mirada, la información es una categoría ontológica dialéctica, es decir de tercer orden, no de carácter lineal, física (primer orden), ni de conjuntos de objetos (segundo orden), sino de otro orden de integración más complejo que necesita de un “ámbito de validez” (Samaja, 2000, pág. 28). La Contabilidad entonces es el ámbito de validez de

la información contable de las organizaciones. Cabe aclarar que este autor se vale de la consideración hegeliana respecto de los órdenes del Ser: primeridad, segundidad y terceridad, esto es que el objeto deviene de estructuras de menor complejidad en un movimiento ascendente, donde las oposiciones se resuelven en una síntesis o estructura de mayor nivel de integración que las conserva. Samaja así refiere la construcción del objeto en la investigación científica: “La actividad investigativa efectúa modificaciones en el sistema originario de observables y de representaciones del objeto de estudio. Los descubrimientos y aportaciones diversas conseguidas por el investigador pasan a formar parte de una totalidad de la cual es casi imposible distinguir que es lo propio y qué es tomado de representaciones previas. Se hallan amalgamados con los materiales preexistentes” (Samaja, 2003, pág. 46), es decir la historia de la práctica investigativa, las clasificaciones, los conceptos se estructuran en órdenes de mayor complejidad (primeridad, segundidad y terceridad), así el objeto inicial “se transforma en una nueva objetividad en el sistema de la cultura científica” (Samaja, 2003, pág. 47). Los observables originarios de la Contabilidad (primeridad), luego organizados, clasificados, en el ámbito de las organizaciones (segundidad), se han configurado históricamente, es decir no de cualquier modo sino de un modo predeterminado por las instancias inferiores, el objeto actual está infra-determinado por su historia, ha devenido, en información contable (terceridad). La información contable, por distinguirla de otro tipo de información, sería el objeto de estudio como requisito de cientificidad.

Según lo expresado más arriba y siguiendo el principio rector de Hegel, la información contable, del orden de la terceridad, por “recaída en la inmediatez” pasa a ser “primeridad” en su ámbito de validez, es decir, la información contable desde esta perspectiva constituye la base empírica de la Contabilidad. El concepto de “recaída en la inmediatez” hace referencia al movimiento dialéctico por el cual el resultado de una génesis asciende de abstracto en concreto, en este caso lo concreto son los movimientos físicos de objetos como mercaderías, dinero físico, etc., los documentos que representan estas acciones son del orden de la segundidad y que ya tienen un nivel de abstracción, puesto que son representaciones de los objetos físicos. A su vez, estas representaciones (documentos) son reorganizados según los principios contables, dando por resultado otras representaciones más complejas, por ejemplo balances, que a su vez son sometidos a otras mediaciones de las teorías y mediciones contables. Se advierte un movimiento histórico, donde el tercer orden se vuelve primeridad, “Lo que es segundo en el orden de la génesis, pasa a ser primero en el orden de la estructura” (Samaja, 2003, pág. 117) y también se advier-

te la construcción histórica del objeto que deviene porque sigue infradeterminado por los niveles anteriores.

Sostiene Samaja que la concepción lógica de Hegel, consiste “en haber proporcionado nociones precisas para analizar y comprender estas diferentes configuraciones relacionales como momentos y resultados de un proceso evolutivo” (Samaja, 2003, pág. 110), de un proceso de construcción histórica que de la simple registración de hechos, la necesidad de obtener información que se corresponda con el mundo de la realidad impulsó la teorización sobre esos mismos hechos, sus atributos y sus modos de representación que permitan inteligirlos. No obstante, como instrumento del campo de la Economía, de la Administración y de las Ciencias Jurídicas, este aspecto funcional de la Contabilidad no debe confundirse con su naturaleza ontológica: “En síntesis, algunas disciplinas científicas han pasado a funcionar como instrumento u organon de otras ciencias y eso por razones no circunstanciales, sino de alcance ontológico. Tal es el caso de la Matemática, la Lógica, la Estadística, la Teoría General de los Sistemas, la Cibernética, la Semiótica, las Ciencias Cognitivas” (Samaja, 2000, pág. 24), y se propone en este trabajo incorporar a la Contabilidad siguiendo el criterio de Samaja, no en este último grupo por ser formales, pero si en el grupo de la Cibernética, la Demografía, la Teoría General de los Sistemas, entre otras disciplinas.

Profundizando en la cuestión ontológica, es la Contabilidad la que interviene en la masa de hechos, en su materialidad, en su facticidad, y no solo teoriza acerca de ellos para definirlos sino para medirlos y dar cuenta de sus relaciones. Samaja sostiene que “sin embargo, estas ciencias aportan algo más que servicios auxiliares, son algo más que meras herramientas. En todo caso, podría decirse que no son eficaces como herramientas por razones fortuitas, sino porque los objetos mismos de las ciencias fácticas contienen y exhiben por así decirlo, dimensiones lógicas, formales y estocásticas” (Samaja, 2000, pág. 25). Para esta ontología la realidad no es solo un entretejido de materia y energía, también es **información!** (Samaja, 2000, pág. 28).

La información, para Samaja ha devenido en objeto, ahora bien, la información está en relación directa con la técnica, y se corre el riesgo de confundir la fuente con la técnica de relevamiento, con “Esta perspectiva integral (que relaciona las fuentes con los mecanismos de almacenamiento, recuperación y circulación), es de tal trascendencia que en las últimas décadas ha definido el campo de una disciplina: la Informática o Ciencia de la Información. Se trata de una disciplina que investiga las propiedades y el comportamiento

de la información; las fuerzas que gobiernan sus flujos y los medios para procesarla y posibilitar su máxima accesibilidad y utilización. Es una disciplina cuyo objeto está relacionado con la Matemática, la Lógica, la Semiótica, la Psicología, la Tecnología de los Computadores, la Investigación Operativa, las Artes Gráficas, las Comunicaciones, la Bibliotecología, Management, etc” (Samaja, 2003, pág. 261),

Probablemente la Contabilidad sea una disciplina de las que más tempranamente se ocuparon de la información como objeto, junto con la bibliotecología que forma parte de otro campo reciente: Ciencias de la Documentación. Inicialmente estas disciplinas eran técnicas de registro y ordenamiento de la información pero actualmente han ingresado al campo de las ciencias. Se podría considerar entonces su carácter ontológico desde el enfoque de la ontología dialéctica, siendo la información económica y financiera su objeto de estudio. Resta abordar sus múltiples relaciones con otras ciencias.

1.4.7. La Contabilidad desde la Epistemología de la Complejidad

Recién se mencionó a las ontologías nominalistas, conjuntivas y a la ontología dialéctica o de la complejidad, como superadora de las anteriores, y pareciera que la contabilidad estaría mejor explicada desde la perspectiva de esta última, es decir, “una ontología que podría denominarse dialéctica” (Samaja, Semiótica Dialéctica, 2000, pág. 31), que considera a la “realidad construida por las representaciones y a las representaciones concebidas como entrañadas en la realidad”, (Samaja, 2000, p. 31), la información estaría dentro de este dominio ontológico. Como la Cibernética, la Contabilidad se encuentra en un espacio atravesado de varias ciencias, la Matemática, la Economía, la Administración y las Ciencias Jurídicas, y Sistemas de información.

Edgar Morín sostiene que “existe una falta de adecuación cada vez más amplia en nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (Morin, 1999, p.13), y advierte una ruptura con el modo de producción del conocimiento de la modernidad, un paradigma que lleva a la hiperespecialización que fragmenta el objeto y que disuelve lo esencial, al recorrerlo de la totalidad a la que pertenece.

Este enfoque aplica a la Contabilidad, cuyos problemas no pueden pensarse por fuera de la Economía, de la Administración, del Derecho, ni de las técnicas de recolección de

datos que forman parte de la Metodología de la Investigación Científica, como de las técnicas estadísticas de análisis y procesamiento, entre otras disciplinas, y pareciera que antes que en otras disciplinas bien establecidas “las prácticas clásicas del conocimiento son insuficientes” (Morin E. , 2004, pág. 1) y cuya ubicación en algún campo es problemática. Pareciera no satisfacer ningún criterio de demarcación con sólidas argumentaciones en un sentido u otro. En tanto se la ubica en un espacio, entra en contradicción en algún punto. A favor, es que ya no corresponde ubicarla como técnica o arte de registración, su evolución histórica ha superado esas instancias iniciales, dispone de teorías, incluso una teoría general, algo poco común en las Ciencias Sociales, y sofisticados constructos de medición de sus objetos, que son los mismos que se aplican en la investigación en cualquier ciencia empírica. Pero esa subordinación con la Economía especialmente, que le da un carácter instrumental, la acerca a las tecnologías. Ya se mencionó que, en tanto se la ubica en un espacio entra en contradicción en algún aspecto que la deja afuera, y probablemente ese sea el punto de partida para pensarla desde la epistemología de la complejidad, siendo una especialización del conocimiento económico, es un campo que progresa en articulación con otros, produce información, mide fenómenos, hechos, pero con las restricciones que imponen otras ciencias y el ambiente, salvo que se considere a la información como su objeto de estudio.

Es irreducible a las alternativas clásicas, por ese motivo se instala el desacuerdo y la incertidumbre. En este sentido, dice Morín “la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo, comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios”. (Morin E. , 2009, pág. 60), más bien parece configurar un espacio de conocimiento y actuación como sistema abierto a determinaciones de otros campos, pero que a su vez determina el conocimiento y la actuación de esos otros campos que dependen de la información “concepto no reductible a la materia y a la energía” (Morin E. , 2009, pág. 80) como sostienen tanto Morin, como Samaja ya citado más arriba, información que produce la Contabilidad, y “que hay que concebir en su carácter radical y polidimensional” (Morin E. , 2009, pág. 80). Se desarrolló la cuestión de la información como objeto, desde Samaja, y se estableció similitudes entre la Contabilidad, la Cibernética y se agrega también a las Ciencias de la Documentación. Pareciera que todos los campos que se ocupan de la información, bajo cualquiera de sus configuraciones, exceden los principios tradicionales de integración del conocimiento, son del orden de la interdisciplina y/o de la transdisciplina. Vale aclarar que Morín cuestiona la relación sujeto-objeto de la modernidad, como excluyentes

mutuamente (Morin E. , 2009, pág. 66) y especialmente el “objeto positivista”, esa separación que establece la ciencia moderna como exigencia de cientificidad.

Este carácter dialéctico del conocimiento, el autor lo explica a través de “Los Siete Principios” del pensamiento vinculante, especialmente en el “Principio Dialógico” para “concebir un mismo fenómeno complejo” (Morin E. , 1999), esto es que cualquier recorte que se haga de la realidad, pertenece a un todo con el que tiene vinculaciones. Es particularmente interesante el “Principio Holográfico” según el cual “no solamente la parte está en el todo, sino en la que el todo está inscripto en la parte” (Morin E. , 1999, pág. 99), la Contabilidad está determinada y a su vez es determina, por sus relaciones dialécticas con otras ciencias.

Esta mirada es compatible con la concepción de Samaja cuando desarrolla el concepto de “objeto complejo” con una profunda exhaustividad dando cuenta de los vínculos dialécticos del mismo (Samaja, 2003). En esa configuración dialéctica se expresa la complejidad del objeto y la condición de posibilidad de ser abordado interdisciplinariamente.

Siguiendo este enfoque y atento a los cambios en el modo de producción de los conocimientos, Gibbons, describe dos modos, el modo 1 que es la producción de conocimiento tradicional, hacia el interior de cada disciplina, propio de la modernidad, que se produce en las instituciones “desarrolladas desde finales del siglo XIX” (Gibbons, y otros, 1997, pág. 4), y el modo 2, que es el conocimiento producido “en contextos de aplicación de uso” (Gibbons, y otros, 1997, pág. 2). Estos espacios transdisciplinarios, sociales y económicos más amplios, es decir extracientíficos, tienen que ver con la resolución de problemas en el ejercicio profesional, “a medida que se multiplican las interacciones, el estatus epistemológico del conocimiento así producido, no sigue criterios tradicionales, es decir disciplinares” (Gibbons, y otros, 1997, pág. 4), compatible con la “investigación operativa” que según Mattesich, compete y estaría desplazando a la Contabilidad en tanto “fuente de información financiera cuantitativa” (Mattesich, 2002, pág. 369) , y donde en estos “contextos transdisciplinarios parecen ser menos y menos relevantes las fronteras disciplinares, las distinciones entre investigación pura y aplicada y las diferencias institucionales” (Gibbons, y otros, 1997, pág. 9), categoría donde pareciera que la Contabilidad está más cómoda.

Este autor expone los atributos del modo 2:

1) Es un conocimiento que se produce en el contexto de aplicación

Es relevante en función de su utilidad, en función de la oferta y la demanda, direccionado a la resolución de problemas, aunque puede requerir de conocimiento de investigación básica. Está condicionado por el contexto que evoluciona con él.

2) Es de carácter transdisciplinar.

La contabilidad se encuentra en la encrucijada entre la Economía, la Administración, la Matemática, y las tecnologías como sistemas y análisis y procesamiento datos, entre otras disciplinas.

3) Heterogeneidad y diversidad organizativa

La solución de problemas exige la participación de diversas habilidades y competencias, la urgencia de las soluciones conforman equipos allí donde surge, de modo que los lugares de producción desbordan a las instituciones tradicionales, extendiéndose hacia otras organizaciones. La vida de los equipos de investigación es más corta, pero conforma redes de comunicación. Dentro de este tipo de investigación se encuentran las empresas multinacionales, laboratorios, además de las tradicionales como las instituciones científicas y las universidades. La Contabilidad está direccionada a organizar y representar bajo formas inteligibles información sobre las organizaciones, de modo que es en el seno de ellas que operan los problemas sobre los que hay que investigar para solucionarlos de un modo interdisciplinario.

4) Responsabilidad y reflexividad social

La producción del conocimiento en el contexto de aplicación involucra a los individuos y grupos que va a afectar, que se vuelven parte de la definición del problema y su evaluación, antes quedaban fuera del sistema científico, por lo tanto este modo de producción exige una mayor responsabilidad social.

5) Control de calidad

El proceso de control y autoregulación por parte de los pares es mucho más fuerte, se incorporan criterios propios del contexto de aplicación, pero queda fuera de la evaluación de los expertos disciplinares de la ciencia tradicional o modo 1.

El análisis de la Contabilidad desde la perspectiva del Modo 2 es adecuado para entender que es un espacio epistémico complejo en el mismo contexto de aplicación, es decir, en las organizaciones mismas. Las unidades de análisis de la Economía, esto es la

industria, las empresas en general, el comercio, son sistemas muy dinámicos de problemas a resolver desde la Contabilidad.

Coincidiendo con esta perspectiva del conocimiento en general en la posmodernidad, Mattessich la considera como una “disciplina de servicio que no puede estudiarse de forma aislada sino que tiene que ser vista en el marco de una relación triple” (Mattesich, 2002, pág. 11), a saber:

- 1- Dependiendo de su disciplina directriz, la Economía.
- 2- En relación con otras disciplinas tributarias de la Economía y la Administración.
- 3- Vinculada con las necesidades de la práctica económica diaria (Mattesich, 2002, pág. 12).

Se ha dado cuenta del problema epistemológico de la Contabilidad, sus perspectivas como ciencia o tecnología, una aproximación a la información como su objeto de estudio, y se la ha considerado en el marco de las epistemologías de Samaja y Morín, que abordan la complejidad como un modo superador de los enfoques tradicionales.

1.5. CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA DEL DISEÑO CURRICULAR

La formación científica y tecnológica ha pasado a ser un problema del currículum.

Aquello que se enseñaba en instituciones especializadas de posgrado universitario, hoy es relevante en todas las instancias curriculares, desde el nivel inicial hasta el universitario y post universitario. Las nociones “piagetianas”, las categorías kantianas, dispositivos del sujeto cuyo desarrollo es necesario para poder hacer el traspaso generacional de conocimientos científicos, constituyen los ordenadores del currículum desde edades muy tempranas, que está organizado según áreas científicas, tecnológicas y humanísticas.

El esfuerzo de todo un sistema educativo para formar sujetos capaces de comprender y continuar con la tarea científica, tecnológica o humanística, las exigencias determinadas por las universidades a través de los ingresos universitarios, donde las materias referidas a lo científico específicamente pasaron a ser de carácter obligatorio para acceder al nivel, indican que la formación científica pasó a ser un problema curricular, cómo representarlo en el currículum, cuáles son las competencias y habilidades propias de lo científico y bajo qué formatos curriculares incorporarla.

En este contexto ampliado de la formación científica que atraviesa todo los niveles, el encuadre epistemológico disciplinar en el nivel universitario adquiere una mayor dimensión, como continuación de una formación en la que el sujeto fue iniciado en edad escolar, justamente para que esté en condiciones de aprender la disciplina y comprender qué tipo de conocimiento es el conocimiento de la disciplina que está aprendiendo, y que la asignatura es la representación pedagógico didáctica de una disciplina científica o tecnológica, no solo una materia del currículum, es mucho más que eso, en tanto que es ese mismo carácter el que amerita su presencia en el diseño curricular.

Lo científico entonces, está presente en el currículum como un eje vertebrador, articulador horizontal y vertical, entre niveles de todo el sistema educativo, como un código que responde a los tiempos históricos en la posmodernidad.

1.5.1. El Currículum como Representación

El análisis de un diseño curricular “se centra en las cuestiones de cómo transmitimos el conocimiento, de cómo se organiza, qué conocimientos y qué fines subyacen” (Lundgren, 1992, pág. 11). Siendo la formación científica lo específico del nivel universitario, ¿cuáles serían los conocimientos referidos a esa formación que debieran estar presentes en el diseño curricular?, teniendo en cuenta que como instrumento institucionalizado tiene un impacto profundo y extendido en el tiempo, que ofrece contenidos al pensamiento de los destinatarios, quienes a su tiempo modificarán objetivamente el mismo entorno sociocultural.

Desde esta conceptualización del currículum como instrumento socio cultural, especialmente en su carácter académico, de producción del conocimiento y a su vez de reproducción de las formas culturales naturalizadas, es un “modelo de pensamiento, una representación objetiva del mundo” (Lundgren, 1992, pág. 15), cuál es esa representación objetiva del campo científico en la carrera de Contador Público, es lo que será abordado en esta investigación a través de la identificación de la presencia-ausencia de categorías epistemológicas y metodológicas en los programas de cada una de las disciplinas del plan.

Lundgren se pregunta “¿cuándo se transforma la pedagogía en un problema social que necesita un aparato conceptual elaborado?” (Lundgren, 1992, pág. 18), esto es, un

currículum, y aproxima una respuesta a saber, “cuando los procesos de producción y de reproducción se separan unos de otros” (Lundgren, 1992, pág. 18), se aprende el conocimiento y las destrezas necesarias de la producción participando en ella, en el trabajo, en el taller, en la empresa.

Extrapolando esta conceptualización de la formación educativa en general, al recorte de la formación científica en particular, cabe preguntarse cuándo fue necesario que la formación científica estuviera contemplada en los diseños curriculares. No es menor esta cuestión. ¿Por qué es necesaria la formación científica? ¿A partir de qué momento se convirtió en un problema educativo la formación científica?, ¿cómo se formaban los científicos antes de que estuvieran en los programas contenidos de metodología de la investigación?, en algún momento, la práctica investigativa por sí sola fue insuficiente para poder participar de ella con solo conocimientos disciplinares. Llegado a este punto, la producción (campo de la investigación científica propiamente dicho) se desdobra en otro campo, el de la “reproducción” es decir en el campo educativo que reproduce los procesos de producción en otro ámbito, el académico.

Es necesario disponer de un quantum de conocimientos de investigación previos a la práctica concreta de la investigación científica. Entonces “aparece el problema de la representación, que es cómo representar los procesos de reproducción, de forma que el hecho de que puedan ser reproducidos se convierta en un problema” (Lundgren, 1992, pág. 19), es decir la formación científica como “objeto de discurso educativo” (Lundgren, 1992, pág. 19), en algo que adquiere un valor tal que merece ser enseñado y aprendido en el contexto universitario.

La educación, se convierte en un problema cuando los procesos de producción (mundo del trabajo) y de reproducción (mundo académico) se separan. Cuando se hace necesario desplazar los aprendizajes del campo mismo de producción para ser transmitidos por una institución que se dedique a ello y que otorgue un título habilitante. Mientras estos contextos estuvieron unidos, el conocimiento y las destrezas de la producción se adquirirían con el solo hecho de participar de ellas en el mundo del trabajo.

Ahora bien, “cuando los procesos de producción y de reproducción están unidos, solo existe un contexto social único en el que ambos se forman. Cuando los procesos de producción están separados de los de reproducción se forman dos contextos sociales: uno para la producción y otro para la reproducción” (Lundgren, 1992, pág. 19), es decir por

un lado el ámbito científico propiamente dicho y por otro el ámbito educativo-académico de la formación científica. La conexión entre ambos contextos se realiza mediante los textos pedagógicos, entendiendo al currículum como tal.

La división del contexto único en dos, “establece una división del trabajo entre las esferas de la producción y de la reproducción. Lo que sucede en ambos contextos estará interrelacionado, pero ahora la relación será indirecta y la comunicación dependerá de principalmente de los textos” (Lundgren, 1992, pág. 19), es decir que el problema de la representación en el ámbito educativo de los procesos de investigación se resuelve en los textos, en los diseños curriculares. El alumno no participa del campo de la investigación científica aún, para ello es necesario que el conocimiento y las destrezas sean seleccionados, organizados y transformados en “contenidos” para ser enseñados.

El currículum es el “texto” por excelencia que sostiene la relación entre ambos contextos, el de producción de conocimientos científicos y el de reproducción de esos conocimientos y las destrezas para producirlo (investigar). El diseño viene entonces a resolver el problema de la “representación” (Lundgren, 1992, pág. 20), y cuya construcción se realiza sobre la base de principios o criterios que indican la selección, organización y cómo deben ser transmitidos y evaluados los conocimientos, transformados en contenidos de enseñanza-aprendizaje.

A este conjunto de principios Lundgren lo llama “código curricular” (Lundgren, 1992, pág. 21), de modo que analizar el texto curricular implica conocer el código en base al cual fue diseñado. A su vez este diseño constituye una “formulación teórica” o contexto de formulación y una praxis o “contexto de realización” (Lundgren, 1992, pág. 21), este estudio se dirige al texto como formulación teórica.

Así mismo, el contexto de formulación, es decir el currículum explicitado a través de los componentes en cada uno de los programas, que es el objeto que será observado en esta investigación, tiene un desenvolvimiento histórico que se realiza sobre la base del código curricular epocal y que configura la representación que opera en la toma de decisiones de la formulación, esto es una consideración del currículum como texto de discurso pedagógico, de trascendencia social y generacional, puesto que lleva el discurso de dominio del pensamiento de una época, con impacto actual y futuro en la práctica social.

Esta conceptualización tiene la particularidad de considerar permanentemente el problema de la teoría y la práctica que es un tema central tanto de la epistemología como del currículum y en este caso permite enfocar el problema de la representación de la ciencia en general, de la Contabilidad en particular y cuál es el espacio textual curricular del encuadre epistemológico en la formación científica, que se expresa en el diseño curricular a través de todos sus componentes pedagógicos y didácticos.

1.5.2. Universos Simbólicos y Diseño Curricular

Por lo expuesto, entendiendo al currículum “como la solución necesaria al problema de la representación y el problema de la representación como el objeto del discurso pedagógico” (Lundgren, 1992, pág. 22) histórico y social, “discurso que se plantea como un dominio del pensamiento y de la construcción de unas realidades” (Lundgren, 1992, pág. 22), siguiendo el propósito de analizar categorías científicas, en el mismo estará la representación de los saberes, habilidades y destrezas que los actores institucionales seleccionan según decisiones de valoración pedagógica, teniendo en cuenta una multiplicidad de cuestiones. Tan importante es entonces aquello que queda explicitado en el espacio curricular, como aquello que queda fuera, en virtud de las propias representaciones que tengan todos los decisores.

El currículum, en la especificidad disciplinar de los programas, implica entonces sucesivas tomas de decisiones respecto de lo que debe ser enseñado. Pero en ese mismo acto, se excluyen otros saberes. En esta investigación será relevante tanto la presencia como la ausencia de menciones a la clasificación de las ciencias, en la dimensión epistemológica, pero no por ello se desconoce que en la práctica docente se dan muchos contenidos que tampoco están explicitados, por una cuestión de no extenderse más allá de lo razonable, otras por quedar subsumido dentro de algún tema más amplio, otras por considerarlo innecesario, otras por obsoleto, por sesgos ideológicos, por adhesión a alguna teoría en particular, tradiciones y paradigmas, pero que no son objeto de este trabajo.

El concepto representación es definido por muchos autores, entre ellos Moscovici: “es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas, gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o una relación cotidiana de intercambios” (Moscovici, 1979, pág. 17), el diseño curricular es un espacio de intercambios de significados intersubjetivos, plasmados por cada profesor

como subjetividad y al respecto sostiene que “el individuo lleva en su memoria imágenes del mundo en sus diferentes aspectos” (Moscovici, 1979, pág. 31), estas imágenes del mundo, de la ciencia, de una disciplina, son las que van configurando la representación social. Para Abric, “el análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesitan una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura” (Abric, 2001, pág. 18), refiere así a la Teoría del Núcleo Central, “toda representación se organiza alrededor de un núcleo central. Este es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación” (Abric, 2001, pág. 20), concepto muy cercano al de código curricular de Lundgren, aplicado al objeto de esta investigación, se infiere que la representación del problema del desacuerdo epistemológico de la Contabilidad, se encuentra dentro de la representación de la formación científica en el texto escrito del currículum,

El diseño curricular se desarrolla, en un lugar concreto que es el texto, ese espacio escrito ocupado por las unidades de registro son las palabras y las proposiciones. Este espacio textual (escrito) del currículum es lo que será observado en esta investigación, y se lo denomina así para evitar confusiones con el concepto polisémico de espacio curricular que refiere más a dispositivos de organización didáctica.

Atento a que en la bibliografía tradicional del currículum, como objeto de enorme complejidad, niveles, sistemas y estructuras, es relevante para este estudio la definición de Gimeno cuando considera que su construcción y niveles de intervención “se derivan de la necesidad de ordenar la cultura, a lo largo de un período prolongado” (Gimeno S. , 1996, pág. 266), de formación, a través del cual se deben “distribuir el contenido, enlazando adecuadamente sus tramos” (Gimeno S. , 1996, pág. 266) y en el mismo sentido Beachamp, citado por Gimeno, destaca que los componentes del currículum, como los objetivos y contenidos, “se van disponiendo para representar el progreso por los diferentes niveles” (Gimeno S. , 1996, pág. 266). Esta función de ordenación de la cultura que será transmitida, se concreta en un documento escrito, en un texto que media entre el contexto de producción de los conocimientos, y el contexto de reproducción, es decir la universidad. Es esta dimensión escrita del diseño, la que carga representaciones de las ciencias, entre otras representaciones.

La función mediadora del currículum se realiza entonces a través del diseño curricular, del texto en el sentido de Lundgren. Nótese que Bauchamp utiliza el término de representación, para designar el trayecto a recorrer en el tiempo, este trayecto es de carácter es-

crito, es decir, es texto, por lo tanto ese trayecto es un trayecto textual, escrito, un camino cuyo empedrado son las palabras y proposiciones, una ideación que concretamente es escrita y proyecta, lanza al futuro. Ese espacio escrito a través de menciones es lo que se pretende observar.

En relación con los criterios de selección curricular, en el nivel de las decisiones del diseño, Gimeno refiere a Lawton quien sostiene la existencia de invariantes culturales, universales, que se pueden encontrar en cualquier currículum y describe nueve componentes, o invariantes a pesar de las variaciones culturales entre grupos sociales, en cualquier nivel que se los considere. Estas invariantes son las que garantizan el pasaje de la cultura a nuevas generaciones. Entre ellas, describe al sistema de creencias “como conjunto de creencias que marcan las orientaciones básicas de una sociedad, sobre el mundo, el hombre, las relaciones sociales, etc.” (Gimeno S. , 1996, pág. 270). Otra invariante “es el sistema de racionalidad, las sociedades elaboran un punto de vista sobre lo que es razonable, y lo que es explicable en términos de causa-efecto, manifestándose en múltiples tipos de explicación, científica, religiosa, poéticos” (Gimeno S. , 1996, pág. 270), estas invariantes son verdaderas representaciones culturales que se articulan en los distintos niveles de decisión curricular, cuando estas invariantes están más cercanas a las disciplinas dice Gimeno, “tanto más fácil será dejar afuera del currículum componentes no estrictamente disciplinares, o relacionados con ella de un modo no tan directo” (Gimeno S. , 1996, pág. 270), la dimensión de estos sistemas que describe Lawton, reside en que son criterios de selección de lo que se escribe y de lo que no se escribe en el texto curricular, de la presencia o ausencia de saberes, y esta perspectiva representacional como criterios, ilumina la cuestión del desacuerdo epistemológico de la Contabilidad sostenido en el tiempo, irresuelto, y que puede inclinar a los profesores a dejar en stand by, entre paréntesis, soslayando la cuestión, al momento de decidir si esa cuestión se incorpora o no al texto escrito, sin desmedro que puedan hacerlo en la práctica.

Aquello que no está explicitado en el currículum pero que opera en su construcción y “juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores del que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente concientes” (Jurjo Torres, 1991, pág. 10), es lo que se denomina “currículum oculto”, como una suerte de legitimación, naturalización, de significados que se da en distintos niveles según Jurjo Torres. En este proceso de legitimación de significados intervienen como actores principales “el cuerpo de especialistas; es decir aquellas personas poseedoras de conocimientos y destrezas especializadas y que todo el mundo reconoce como tales” (Jurjo Torres,

1991, pág. 23) los profesores que diseñan los programas de estudio son los especialistas legitimados socialmente y cuyas concepciones acerca de la ciencia, la tecnología, y el desacuerdo sobre la Contabilidad en este caso, será representado en los programas de estudio, tanto por lo nombrado, “las teorías explícitas en forma de corpus de conocimiento” (Jurjo Torres, 1991, pág. 23), como por lo no nombrado “los universos simbólicos, que integran zonas de significado diferentes y abarcan todos los procesos que se desenvuelven en las instituciones” (Jurjo Torres, 1991, pág. 23), y que operan al momento de diseñar.

Las perspectivas de los profesores que diseñan, operan en la construcción del programa de estudio. Aunque no esté explicitado, el universo simbólico de sus concepciones será la matriz desde la cual los profesores seleccionan, incorporan o dejan fuera del documento, legitimando sus enfoques epistemológicos. Los programas tendrán sesgo tecnológico o científico según el universo de significados del profesor legitimado socialmente, con lo cual, a su vez, legitima una perspectiva, que infradetermina la perspectiva de la disciplina y en consecuencia del diseño curricular.

La diversidad de los enfoques epistemológicos, ante la ausencia de un consenso hegemónico, es condición de posibilidad de la legitimación de los criterios de los profesores. Son sus universos simbólicos sobre la disciplina, aquello que será trasvasado generacionalmente, siendo que “esta dimensión implícita no tendría otra misión que la de lograr una continuidad de las normas y valores dominantes” (Jurjo Torres, 1991, pág. 62), en tanto haya un predominio de la visión tecnológica de la Contabilidad entre los profesores, ese será el carácter general de la carrera.

1.5.3. Diseño Curricular: Texto e Interpretación

Volviendo a la cuestión del texto escrito, Gimeno cita a Phenix, que anticipa en los años 60, la visión hermenéutica del currículum, refiriéndose a la educación como “proceso de generar significados esenciales en los sujetos” (Gimeno S. , 1996, pág. 271), y “los significados, en su más alta expresión, residen en la investigación que se ha desarrollado en la cultura en diferentes campos disciplinares” (Gimeno J. , 1996, pág. 272), de modo que el currículum es un texto pleno de significados que provienen del campo científico, no el único por supuesto, pero es el que interesa en este trabajo.

Como documento escrito, “el currículum es un texto que puede ser hablado, escrito o actuado” (Monzón Laurencio, 2010, pág. 2), que tiene una intencionalidad y un ordenamiento de elementos pedagógicos que organiza el texto escrito, representa la “narración de un determinado proyecto educativo” (Monzón Laurencio, 2010, pág. 42), que está supraordinado por las regulaciones “macrocurriculares” (Gimeno S. , 1996, pág. 274), y en su construcción por los profesores diseñadores, resultado de sus interpretaciones de la realidad, de sus concepciones epistemológicas, y por otro lado “es un texto interpretado por docentes, investigadores, estudiantes, esta es la doble naturaleza textual del currículo” (Monzón Laurencio, 2010, pág. 42), como texto, “la palabra y el enunciado” (Monzón Laurencio, 2010, pág. 38), son las unidades de sentido cuya presencia y lo no nombrado, como ausencia, ocupan un espacio físico permitiendo la medición cuantitativa, que en este trabajo se considera a través del concepto de espacio textual curricular. Por lo tanto las menciones a la formación científica en general y las categorías que la componen, están allí para ser leídas e interpretadas.

Como texto, el diseño curricular está direccionado al ámbito académico de pertenencia y a los alumnos, con una organización pragmática a través de los componentes didácticos, y desde el punto de vista semántico, el discurso al interior de los componentes didácticos tiene un predominio en el escrito de expresiones organizadas según Van Dijk, en “tópicos de discurso o temas” que sirven “para definir la conectividad de las frases y la coherencia del discurso” (Van Dijk, 1980, pág. 178). Vale la pena avanzar en este punto siguiendo lo que expresa Van Dijk “Hemos supuesto que tales tópicos, tienen que definirse en términos de proposiciones, conjunto de proposiciones y/o proposiciones vinculadas por tales conjuntos” (Van Dijk, 1980, pág. 178), que serán las unidades de registro, pero interpretadas, “reconstruidas en términos de una unidad más grande esto es, el texto” (Van Dijk, 1980, pág. 32), como discurso con intencionalidad pedagógica.

Los programas de estudio como textos “están escritos y producidos por particulares que a su vez son miembros de grupos sociales y comunidades científicas que, por una parte, efectúan determinadas interpretaciones de la realidad y por otra, efectúan selecciones de entre todo el gran volumen de conocimientos que la humanidad posee para ser transmitido a las nuevas generaciones” (Jurjo Torres, 1991, pág. 109), en esta instancia de decisiones es donde se juega la intencionalidad del discurso pedagógico como texto, y en ese proceso de selección opera el universo simbólico de lo que debe y no debe contener el texto.

Jurjo Torres describe cinco clases principales de operaciones, una de ellas es la supresión “estas se producen tanto al omitir como al negar la existencia de personajes, acontecimientos, objetos, etc, de la realidad con el fin de ocultar su significado e importancia” (Jurjo Torres, 1991, pág. 110), y otra es “aludir a la complejidad del tema y a sus dificultades para conocerlo. Esta es una de las estrategias a las que se suele recurrir cuando la temática a la que hay que enfrentarse es muy conflictiva y no es posible ocultarla ni deformarla con algún grado de éxito” (Jurjo Torres, 1991, pág. 110), por lo tanto, la evitación es un modo de soslayar la cuestión disciplinar de la Contabilidad. La supresión y la alusión a la dificultad habilitan el supuesto teórico de una débil presencia del encuadre epistemológico en los programas no solo de las asignaturas contables, sino también del resto, puesto que deviene problemático relacionar una disciplina aunque esté bien establecida con otra que no se sabe dónde ubicarla en el campo del conocimiento.

1.5.4. Valor Pedagógico de la Formación Científica

La conceptualización de la formación científica será abordada desde lo estrictamente pedagógico en tanto encarna un valor que amerita su inclusión en los programas. También desde un enfoque más cercano a la política científica en tanto es esta la que expresa la necesidad de formar investigadores y por otro, siguiendo la perspectiva general de este trabajo, desde el concepto de representación.

En este sentido, es oportuno el análisis que Michael Foucault hace de ese concepto, en el capítulo Las Meninas, de su obra “Las Palabras y las Cosas”. Sobre todo por el énfasis que hace en aquello que tiene una presencia invisibilizada, muy adecuada para comprender a qué tipo de categorías se dirige este trabajo. No es una cuestión pedagógico-didáctica la que se aborda, es más bien la inclusión explícita y/o implícita o directamente la exclusión de categorías de investigación científica en una carrera de grado de la que ya se ha fundamentado su naturaleza científica y que por lo tanto la presencia de lo científico está “empotrado” como diría el Profesor Samaja, a lo largo de todo el diseño curricular como realidad y en la misma profundidad de todos y cada uno de los contenidos allí expuestos.

1.5.5. La Formación Científica en la Posmodernidad

Cada disciplina despliega su objeto y método a través de los contenidos formulados en el programa. Si en este despliegue no se hace visible el carácter científico o tecnológico,

su ubicación según alguna clasificación de las ciencias o campo del conocimiento del que se tratare, aun cuando este sea cuestionado, el mismo queda subyacente, invisible, enmascarado y puede que su naturaleza científica o tecnológica permanezca oculta.

Como objeto epistemológico de transmisión intencionada de las ciencias, y siguiendo el pensamiento de Lundgrend, el currículum pasó a ser una necesidad en la modernidad, revolución industrial mediante, ya que provocó la separación del contexto de producción y del contexto de reproducción, en relación al trabajo y la enseñanza de las habilidades. El cambio en el “modo de producción” en términos de Marx, hizo necesaria la separación de los contextos y por lo tanto también se hizo necesario la construcción de un texto pedagógico que mediara entre ambos.

La posmodernidad plantea el mismo desdoblamiento en relación a la actividad científica asumida como trabajo. Aquello que era aprendido en el laboratorio considerado acá como espacio de investigación en general, debe ser enseñado en el ámbito académico (reproducción) como requisito previo al ingreso pleno en la actividad científica. Para ello, el ámbito académico necesita reproducir las condiciones del contexto de producción, que se ha modificado, se ha sofisticado, a los efectos de desarrollar las destrezas y conocimientos para luego recontextualizarlos, es decir, aplicarlos en el desarrollo de investigaciones concretas, volverlos a aplicar en su contexto de origen, sea en instituciones científicas como extracientíficas.

Sin embargo, atento a la descripción que hace Gibbons respecto del modo 2, el campo laboral vuelve a tener la relevancia del taller previo a la revolución industrial, puesto que las organizaciones no solo son el campo de aplicación de los conocimientos adquiridos en el sistema educativo del nivel universitario sino lugares de investigación extracientíficos. En las organizaciones se despliega la praxis, esa estrecha relación entre teoría y práctica, una práctica compleja, de rutinas, de viejos y nuevos problemas a resolver, que exigen soluciones, por lo tanto investigación.

El sistema educativo en general está destinado a ser el contexto de reproducción de conocimientos científicos. Desde este punto de vista el diseño curricular es un objeto epistemológico y su lógica es la lógica de las ciencias. El sistema universitario es el contexto de reproducción de las ciencias por excelencia. La elección de alguna carrera universitaria referida a algún conjunto de disciplinas científicas, implica la elección por el conocimiento científico, de modo que también es menester transmitir su naturaleza, carac-

terística, su función y modos de producción y aplicación, por otra parte se hace énfasis en que el encuadre epistemológico disciplinar, es relevante para comprender la interdisciplina y otras formas de interacción entre diversos campos.

Ahora bien, a la luz del aporte de Samaja que sostiene que es posible enseñar a investigar pero “no la transmisión de preceptos metodológicos, sino la comprensión del proceso de investigación: esto es, la comprensión de la naturaleza de su producto; de la función de sus procedimientos y de las condiciones de su realización en que transcurre” (Samaja, 2003, p.14), la comprensión de la dimensión científica de la formación se alcanza por materias específicas como Introducción al Conocimiento Científico, Metodología de la Investigación y los proyectos finales o tesis hacia la finalización de la carrera, pero también a través de cada una de las asignaturas del diseño curricular, en la medida en que sean presentadas como disciplinas científicas, o bien tecnológicas, y en que se enseñen las teorías particulares como explicaciones del fenómeno del que se ocupa cada disciplina, qué relaciones tiene con el resto de las Ciencias Económicas, cómo es la problemática particular entre la teoría y la práctica de esa disciplina en la praxis laboral, qué aspectos se han resuelto y cuáles no, sobre qué problemas sería necesario seguir investigando, seguir teorizando.

La consideración de la enseñanza de la investigación de Samaja, tiene tres aspectos a tener en cuenta: el primero, la naturaleza del producto del proceso de investigación, esto es, qué tipo de conocimiento se obtiene, el segundo, refiere a las técnicas y procedimientos de recolección y análisis y procesamiento, y el tercero a los contextos donde se realiza la investigación.

1- La comprensión de la naturaleza del producto del método, esto es el conocimiento científico. El pasaje del conocimiento científico hacia el contexto de la educación implica una serie de transformaciones que puede hacer perder de vista su naturaleza. La disciplina científica se transforma en materia, y los conocimientos científicos en contenidos para ser enseñados. Sobre esta cuestión problemática Yves Chevallard sostiene que las dudas típicas sobre lo que se está proyectando en el programa “es la señal y la condición de la ruptura epistemológica que permite al didacta deshacerse de las evidencias y de las transparencias del universo de enseñanza que él vive” (Chevallard, 1991, pág. 49), y que consiste en “adecuar” el saber científico en contenido de enseñanza. En esa acción didáctica, se descontextualiza el saber, se lo extrae de su contexto de producción y se lo ubica en el contexto académico, de un programa de una materia. Extraído de la disciplina cien-

tífica para ser ubicado en la materia de estudio. Cuando esos contenidos son aplicados en el ejercicio profesional que es el campo propiamente dicho de los problemas de investigación, se los recontextualiza, esto es, devolverlos a su contexto original. Así, la naturaleza científica puede quedar enmascarada, oculta en el currículum y su práctica.

2- La función de sus procedimientos

Cada disciplina tiene sus métodos y técnicas particulares para conocer a su objeto, teorizar sobre su comportamiento, realizar definiciones teóricas, y cuerpos conceptuales complejos, desarrollar clasificaciones y demostrar en la experiencia, a partir de la instrumentación de procedimientos técnicos. Sin embargo, puede que estas prácticas no sean registradas como productos de la actividad científica de otros.

2- Las condiciones de su realización

Es decir a las instancias de validación, lógica y empírica que bajo exigencias de índole normativa o “jurídicas” (Samaja, 2003, pág. 330), son prescriptas y exigidas en el ámbito de la investigación científica. No se investiga de cualquier manera sino bajo normas reguladas por la comunidad científica de referencia.

Queda definida desde la perspectiva de Samaja, en qué consiste la formación científica en general en cualquier carrera universitaria y en este caso referida a la formación científica del Contador Público. Acerca del énfasis sobre el proceso de investigación es una cualidad a tener en cuenta en el análisis del diseño curricular, en tanto es esperable una formación metodológica intensa, esto es de procedimientos que son aplicables tanto en el ejercicio profesional como en la investigación científica propiamente dicha y que paradójicamente a la pretensión de orden tecnológico, la formación puede estar manifestando más su carácter como ciencia.

Es notorio que los contadores hablan de investigación contable y no de desarrollos tecnológicos contables, por lo tanto se puede inferir que sus productos son del orden científico. Los procedimientos que utilizan para sus mediciones son los mismos que se aplica en la investigación científica, y estas actividades investigativas transcurren en ámbitos profesionales, científicos y extracientíficos.

La cuestión epistemológica es la fuente de la que se nutre el diseño del currículum mismo y esto no siempre es advertido. Es el consenso sobre los campos del conocimiento, el principio rector sobre el que se diseñan desde las más amplias unidades académicas

cas hasta los programas disciplinares de cada una de las ciencias. El conjunto de conocimientos científicos así organizado es transmitido de generación en generación, en una tarea histórica y social de integración a las ciencias como un hecho más de la cultura.

Sin embargo, esta transmisión organizada social e históricamente no siempre contempla la naturaleza y los modos de producción del conocimiento que se imparte. Se enseña la disciplina como un cuerpo de enunciados sin historia y establecidos de modo acrítico.

Retomando a Samaja, la comprensión de la ciencia como un hecho de la cultura y enmarcada en el campo del saber del Contador Público, ya sea considerado de orden científico y/o tecnológico es indispensable en la formación general y específica la apropiación de los modos de producción de los conocimientos del área, su comprensión, su crítica, su reformulación y aportes innovadores sobre los problemas del contexto de producción, es decir del trabajo en relación con el mundo como totalidad, de la praxis.

Oportunamente Samaja cita a Laudriere que advierte “la importancia creciente que adquieren las consideraciones epistemológicas en los procesos científicos, no como intervenciones externas, de inspiración filosófica, sino como regulaciones internas, exigidas de algún modo por la lógica misma de estos procesos” (Ladrière, 1978, pág. 47), es decir, que la formación científica que incluye varias disciplinas específicas y la referencia pertinente de cada una de ellas organizadas bajo el formato de asignatura en el diseño curricular constituyen el prerrequisito pedagógico para que tal regulación opere en la misma formación científica de la carrera, si es que se pretende desarrollar competencias de investigación y una concepción de la misma como proceso.

En relación con la dependencia que el diseño curricular tiene respecto del consenso de la comunidad científica sobre alguna clasificación de las ciencias es cierto que es cuestionable la llamada clasificación hegemónica que se basa en el criterio del objeto como recorte del plenum de lo real, y que el concepto mismo de objeto es problemático. No obstante, sigue siendo un criterio válido que si bien expresa una distancia separadora con el sujeto que investiga, algo también cuestionado, el objeto debe ser considerado en la medida de la amplitud y profundidad de su complejidad. Para Samaja, el objeto de estudio entonces es siempre un objeto complejo. Cada disciplina bajo el formato de materia o asignatura será considerada a su vez como “objeto complejo”.

La Contabilidad en esta investigación será considerada como ciencia que se ocupa del fenómeno contable, que desarrolla cuerpos de conocimientos interactuando con otros campos científicos, el de la Economía, la Administración, el de las Ciencias Jurídicas y el de la Matemática. Siguiendo lo expuesto por Richard Mattessich, “la enseñanza contable hace demasiado énfasis en los aspectos técnicos y no se preocupa por relacionar los nuevos logros científicos con el cuerpo establecido de conocimientos contables. Por ello el estudiante se halla desorientado para expresar la teoría contable” (Mattesich, 2002, pág. 4), que comparte con Tua Pereda, “se ha de prestar igual o incluso mayor importancia a la formación económica y su interpretación que al simple dominio de una técnica de realización de asientos, desposeída de sus fundamentos teóricos” (Tua Pereda, 1993, pág. 42).

Mattesich desarrolla el problema de la Contabilidad como disciplina científica, la necesidad de una teoría general de la Contabilidad, los límites del fenómeno contable, las críticas al carácter descriptivo y taxonómico de la Contabilidad que comparte con otras ciencias y considera que es una disciplina normativa aplicada. Sostiene que debe ser vista en el marco de una relación triple.” (Mattesich, 2002, pág. 12):

- 1) Dependiendo de su disciplina directriz: la Economía;
- 2) En relación con otras disciplinas tributarias de la Economía y la Administración.
- 3) Vinculadas con las necesidades de la práctica económica diaria,

Dejando bien expuesto el problema epistemológico de la Contabilidad como sistema de medición, menciona definiciones de la Contabilidad que apuntan a considerarla como una Teoría de la Medición. Teniendo en cuenta esta concepción de la Contabilidad como expresión de la Teoría de la Medición es notable el énfasis que en este sentido hacen los distintos autores y que se manifiesta en el currículum bajo múltiples contenidos referidos a técnicas y procedimientos que miden todas las variables del fenómeno contable, otorgándole un gran espacio a la enseñanza de estas metodologías propias de cada disciplina contable, pero descontextualizadas de su carácter científico. Probablemente sea la carrera de ciencias sociales con mayor formación en medición de fenómenos sociales dentro de las organizaciones, las mediciones de fenómenos sociales más amplios o que se aplican a ellos. Sin embargo, no hay un reconocimiento de esta formación técnica y tecnológica en la dimensión científica tanto de las condiciones de su construcción como tecnología ni como aplicación a fenómenos sociales más complejos como se menciona más arriba, sino que está unidireccionada a las aplicaciones en la praxis laboral.

Estas mediciones requieren muchos conocimientos de Matemática y algunas de sus especialidades como la Estadística, pero siempre en su carácter instrumental aplicado a los límites del ámbito de trabajo en las organizaciones económicas. Esta unidireccionalidad diluye la dimensión científica de la formación a lo largo de toda la carrera según Mat-tessich, criterio compartido en esta investigación.

1.5.6. La Docencia Universitaria y la Formación Científica

Analizar la formación científica implica hacer un recorte de la formación académica en general, y para ello hay que adentrarse en la complejidad del lenguaje y del pensamiento de los profesores que diseñan el programa de estudio. Los problemas y conflictos con los que se enfrentan en el acto de diseñar, donde se ponen en juego sus propias representaciones, sus códigos, toma decisiones de inclusión o exclusión de explicitaciones claras y precisas definen que “el conocimiento que usan en su práctica es una construcción que elaboran a partir de sus experiencias sociales y culturales” (Cuevas de la Garza, 2013, pág. 5). Estas experiencias a las que alude la autora configuran la síntesis subjetiva de la experiencia sociocultural vigente y que colaboran en la supradeterminación del quehacer colectivo de diseñar los programas de estudio, que a su vez irá configurando el código curricular del diseño como totalidad, y a su tiempo infradeterminará la formación científica de los alumnos en general y la concepción epistémica de la Contabilidad.

En la instancia del diseño del programa, se juega la función pedagógica por excelencia que consiste en la toma de decisiones anticipada de lo que posteriormente será llevado a la práctica. La visión administrativa de esta tarea fundamental confunde su relevancia educativa. Es el momento de la ideación, donde los profesores aplican el “conocimiento profesional práctico” que para Cuevas de la Garza, “es el resultado de la integración de saberes implícitos-explicitos, teóricos-prácticos, profesionales (disciplinares) y personales” (Cuevas de la Garza, 2013, pág. 5), la integración entre la formación disciplinar y el campo educativo. La experiencia en ambos contextos de formación y actuación, sus creencias y valores, sus observaciones, reflexiones sobre su propia práctica, el éxito y el fracaso de las experiencias educativas, hasta el propio pasado como alumno y los modelos valorados como positivos o negativos operan en el proceso de construcción del programa.

Esta autora define como uno de los tipos de conocimiento que el docente universitario pone en juego, al conocimiento sintáctico de la materia que “se refiere al conjunto de medios y procedimientos que se utilizan en el campo de estudios para generar nuevos conocimientos; incluye su naturaleza, epistemología y formas de producción” (Cuevas de la Garza, 2013, pág. 7).

La docencia tiene la particularidad de ser una profesión que dispone de modelos de actuación desde edad temprana desde los cuales construir la propia actuación. No sucede en otras profesiones, por ejemplo no se tiene la experiencia de ver operar a un paciente con un bisturí en un quirófano, hasta que no se llega a la especialidad de cirugía, los cirujanos no disponen de modelos de actuación previos hasta ya muy avanzada la carrera de Medicina, en cambio el acceso a modelos de actuación docente es prácticamente universal.

Desde esta dialéctica entre la teoría y la práctica (praxis), la autora distingue características del conocimiento profesional práctico, entre ellas, sostiene que este conocimiento de los profesores “tiene como ingrediente substancial, el conocimiento disciplinar sobre la materia que se enseña dado que se trata de profesionistas que se desarrollan en áreas diferentes a la docencia” (Cuevas de la Garza, 2013, pág. 5), el conocimiento que proviene del ejercicio profesional es relevante en la formación universitaria, puesto que inaugura y desarrolla un conocimiento de integración teórico práctico en el campo de los problemas disciplinares, que se dan en el mundo del trabajo, constituye una experiencia de enorme valor pedagógico, el mundo del trabajo es el terreno de los problemas y las soluciones efectivas y la oportunidad de aplicar teorías, sopesarlas, reformularlas o volver a teorizar, y a la reelaboración de esa praxis para la toma de decisiones al nivel del diseño del programa de estudio.

Otra característica del conocimiento profesional práctico es el conocimiento disciplinar propiamente dicho, que en referencia a los profesores, distingue entre el “conocimiento sustantivo, que incluye los marcos generales de la disciplina y los diferentes paradigmas en cada época que compiten entre sí ” (Cuevas de la Garza, 2013, págs. 6-7). Conocimiento de la mayor importancia para esta investigación es la referencia epistemológica e histórica de la disciplina, es el conocimiento que comunica al alumno qué está aprendiendo, qué tipo de conocimiento es el que decidió vocacionalmente, qué puede esperar de esta disciplina, de qué objetos se ocupa, a qué práctica y a qué problemas está direccio-

nado a resolver, con qué otras disciplinas tiene relaciones de subordinación, de paridad y qué otras especialidades dependen de sus desarrollos, “permite vincular el conocimiento con disciplinas afines y propiciar el conocimiento disciplinario” (Cuevas de la Garza, 2013, pág. 7).

Este conocimiento substancial, responde al encuadre epistemológico al que se hace referencia con la categoría Clasificación de las Ciencias, y su importancia desde el punto de vista didáctico es que “ayuda a la comprensión de los hechos, leyes, principios y teorías relevantes en el campo de estudio de la materia y las relaciones entre ellos” (Cuevas de la Garza, 2013, pág. 7).

El encuadre epistemológico disciplinar, puede quedar eclipsado por la urgencia que impone el dominio de saberes de aplicabilidad laboral. El ejercicio profesional domina los criterios pedagógicos de selección de saberes, excluyendo o llevando a su mínima expresión contenidos de alto valor pedagógico y didáctico para ulteriores desarrollos interdisciplinares.

Es ese encuadre el que inaugura en la mente del alumno una nueva red de conocimientos referidos a un objeto, un nuevo lugar al que es invitado a pasar y a participar, por eso muchas veces los profesores en la primer clase consignan en el libro de aula, “presentación de la materia”, el docente “presenta” a la disciplina que representa, alumno y disciplina van a comenzar a dialogar y quién dice, hasta sea un diálogo apasionado que motive a tomar la posta de la investigación.

En esa presentación, el docente es el anfitrión, de qué trata su disciplina, cuál es su objeto, sus características, su historia, no es de carácter espontáneo, no surgió de la nada como si libros y teoría hubieran estado siempre allí, en qué tipo de conocimiento se inscribe, incluso si no hay acuerdo, como en la Contabilidad, es toda una oportunidad para el debate, la reflexión, la pregunta, las conjeturas. Los alumnos suelen dar respuestas que son verdaderos atajos intelectuales, casi del orden del pensamiento lateral.

En ocasiones, no disponer de ciertos conocimientos que producen rigideces, libera la intuición intelectual. Gastón Bachelard ha profundizado en cómo el conocimiento científico puede transformarse en un “obstáculo epistemológico”, para el mismo conocimiento científico, “el primer obstáculo es la experiencia básica, es la experiencia colocada por delante y por encima de la crítica, que ésta si es necesariamente un elemento integrante

del espíritu científico” (Bachelard, 2010, pág. 27). La enseñanza de una disciplina científica o tecnológica emprende el desplazamiento del pensamiento acrítico que incluye a veces ir en contra de la misma experiencia y de conocimientos previos que ya no sirven para entender el conocimiento disciplinar y su construcción. Implica cambios conceptuales profundos respecto de las concepciones previas pero a la vez son insumos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es el docente universitario que al enseñar su disciplina debe llevar adelante el pasaje hacia el conocimiento científico y/o tecnológico. En este sentido Cuevas describe la capacidad profesional del docente universitario y sostiene que el “dominio de la materia que se imparte”, tiene tres aspectos, la profundidad, la organización del contenido y la transposición didáctica. La profundidad refiere “al entendimiento pleno de las teorías, hechos, y los principios del campo disciplinar producto de haberlo estudiado y aplicado de diferentes formas” (Cuevas de la Garza, 2013, pág. 16), esta característica está contemplada en la categoría “teorías y modelos” de la matriz de datos.

La segunda característica, organización del conocimiento, refiere al “conocimiento sobre la forma en que se organiza el conocimiento de su materia, cómo se investiga, las relaciones con otras disciplinas” (Cuevas de la Garza, 2013, pág. 16), que se corresponde con la categoría clasificación de las ciencias en la matriz de datos de este trabajo. Con un criterio que se comparte, la autora ubica al encuadre epistemológico disciplinar en el orden de la organización del conocimiento, esto es, de organización de la asignatura siguiendo la construcción histórica de la disciplina que debe enseñarse, satisfaciendo por un lado el punto de vista epistemológico en tanto la disciplina es un modo de organización del conocimiento científico y tecnológico obtenido acerca de un objeto.

Por otro lado, desde el punto de vista didáctico, el encuadre epistemológico, puede funcionar como vertebrador de los saberes, de modo tal que colabora en la articulación de los contenidos disciplinares, satisfaciendo el carácter sistemático del conocimiento científico que “alude a una unidad armónica, consistente, no contradictoria, del saber, en virtud de la cual nuevos conocimientos se integran a los ya establecidos” (Pardo, R, 2000, pág. 40). Además de dar cuenta a los alumnos sobre qué tipo de conocimiento trata la asignatura, y que la misma es la versión académica de una disciplina científica o tecnológica.

Si el encuadre epistemológico es soslayado o minimizado, queda en la red cognitiva del alumno, fragmentado, sin lazos que lo integren a su campo y a campos más amplios a los que pertenece y especialidades subordinadas. El encuadre epistemológico, no solo es importante a los efectos didácticos sino también para el mismo docente, en referencia a la cuestión del método, “este conocimiento permite que el profesor se mantenga actualizado, además de propiciar que los alumnos recorran el camino por el cual se puede llegar a producir conocimiento en ese campo porque conecta con la disciplina desde su construcción como cuerpo de conocimientos que pertenece a una comunidad científica determinada a la que puede recurrir ” (Cuevas de la Garza, 2013, pág. 16), y “le brinda una visión clara del aporte que puede hacer ese contenido en relación con otras disciplinas para la explicación, comprensión y atención de diferentes fenómenos” (Cuevas de la Garza, 2013, pág. 16). La explicitación de las múltiples conexiones disciplinares no solo abre lugares subjetivos y colectivos de reflexión sobre los fenómenos sociales en general y contables en especial, sino que es una condición sine qua non en la ciencia de la posmodernidad, en la posciencia, en el modo 2, esto es en la epistemología de la complejidad, en la que se enrola la Contabilidad. Estas características están contempladas en las categorías “Métodos y Técnicas” propios de cada asignatura y en la categoría “Trabajos de investigación”.

La tercera característica que describe la autora, es la trasposición didáctica que ya está definida en este trabajo. Profundizando en este proceso de trasposición didáctica, se pueden considerar dos instancias, la del diseño del programa y la instancia de actuación docente en el aula. Una pedagógica, la otra didáctica. En la primera instancia de la trasposición, en la ideación del proyecto, “los profesores se enfrentan constantemente con situaciones que reclaman la toma de decisiones conforme a principios que no siempre son del todo claros pero que están en la base de su actuación” (Cuevas de la Garza, 2013, pág. 17) posterior. Es en este momento donde se plasman las concepciones, las teorías implícitas, las representaciones del conocimiento disciplinar, si son de predominio científico o tecnológico, si predomina el criterio del ejercicio profesional, el código que comunicará en la cursada de la asignatura, y como actividad colectiva, en todo el diseño curricular.

1.5.7. El Código de Organización Curricular: La Asignatura y el Área

La organización del conocimiento en los sistemas educativos es un problema central de la Teoría Curricular. El currículum es dependiente de los criterios epistemológicos con que se clasifican a las disciplinas científicas, tecnológicas y las humanidades, tiene una dimensión epistemológica que no siempre es considerada. Esta dependencia se manifiesta en las decisiones sobre la organización de los conocimientos que provienen del campo científico o tecnológico, su contexto de producción, que deben ser descontextualizados, extraídos para ser transformados en el proceso de trasposición didáctica, a efectos de integrarlos a otro contexto, el académico.

El sistema educativo sigue principios pedagógicos, didácticos y cognitivos que deben ser integrados con los criterios epistemológicos. Esta cuestión deviene cada vez más problemática en tanto el aumento de la producción de conocimiento, la diversificación de nuevos espacios epistémicos, la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad, sus productos de conocimiento que no pueden atribuirse con precisión a un campo u a otro, se desdibujan fronteras y surgen otras, se fragmentan unas, se extienden otras.

La organización del conocimiento de la modernidad, que acompañó el proceso histórico de las mismas, el modo 1 de Gibbons, está en crisis en la posmodernidad. Ya se comenzó a transitar el modo 2, el conocimiento del conocimiento. Las ciencias son metacognitivas y en más de un sentido. En el sentido vertical referido a la disciplina de origen y en el sentido horizontal con disciplinas afines y no afines. El caso emblemático es el de las Neurociencias. La multiplicidad de teorías que intervienen en el abordaje de cualquier problema científico demuestra la complejidad epistemológica actual. Ahora bien, ¿cómo adecuar la complejidad epistemológica que atraviesa cualquier disciplina científica o tecnológica, al sistema educativo?, que en primer lugar ya es una institución establecida con sus reglas, donde las innovaciones pedagógicas no siempre pueden integrarse, pues chocan con las rigideces propias de lo instituido.

La Epistemología no ha resuelto el problema de la clasificación, y sigue vigente la clasificación hegemónica como “modelo tradicional de integración de los conocimientos científicos” (Gianella, 1995, pág. 75), que responde al criterio del objeto de estudio, más coherente con el modo 1, pero tampoco hay razones para que haya que abandonarlo, independientemente de otras formas de integración del conocimiento. Este modelo epis-

temológico tiene críticas porque “no reconoce discontinuidades históricas en el desarrollo de las disciplinas científicas, sino un avance creciente por la incorporación de nuevos conocimientos” (Gianella, 1995, pág. 75), como una yuxtaposición acrítica y lineal, cuyo correlato pedagógico así entendido, es la asignatura. Sin embargo, a los efectos de la trasposición didáctica, funciona aceptablemente en los sistemas educativos, que hasta su estructura edilicia es determinada por esta visión de integración del conocimiento. Por otro lado, en el campo del currículum, la disciplina es considerada también por áreas de afinidad, de modo que cada asignatura pertenece a un área afín, que responde más a modelos epistemológicos estructurales y “crea nexos más firmes que los de las disciplinas” (Gianella, 1995, pág. 71), entre teorías y áreas disciplinares distintas, es decir, se integran el modo de organización curricular por asignatura y por área.

Es en esta instancia de la actividad de diseñar, donde la explicitación de las categorías epistemológicas, el encuadre disciplinar en el programa de estudio colabora en la articulación de los dos códigos de organización curricular y área (grupos afines) en el interior del programa, que lo hace trascender con puentes conceptuales hacia disciplinas afines, instalando la interdisciplinariedad y superando el modelo lineal epistemológico.

La complejidad viene siendo piloteada a través de los posgrados, que indica algo substancial, la apropiación disciplinar es condición de posibilidad de la interdisciplina y de la multidisciplina. No hay interdisciplina sin disciplina. La visión de un problema desde la interdisciplina por un sujeto que no tiene apropiada la disciplina, es muy limitada, no está en condiciones de establecer vínculos teóricos ni hacer atribuciones a algún campo del conocimiento ya establecido. Sería como empezar todo de nuevo.

El nivel de grado universitario se siguen manteniendo los criterios de la organización curricular por disciplinas y su correlato en el sistema educativo es la asignatura, Gimeno Sacristán cita a Bernstein que en los años 80 distinguió la organización por áreas y por asignaturas “según el tipo de barreras que se establecen entre ellos” (Gimeno S. , 1996, pág. 92), es decir según los límites disciplinares en relación al objeto de estudio, sostiene que en el modelo de la asignatura “los contenidos aparecen claramente delimitados, con fronteras nítidas, diferenciados con claridad (Gimeno J. , 1996, pág. 93), si bien en el modelo por áreas, también son disciplinares, propician la interdisciplina.

Estrictamente, la organización por asignatura, también contempla la organización por áreas, de hecho, en el diseño curricular de la carrera de Contador Público, se distinguen claramente las disciplinas contables, las económicas, las administrativas, las jurídicas, las

matemáticas y otras disciplinas sociales, pero teniendo en cuenta el criterio por asignatura, las mismas guardan relaciones de subordinación, criterio que establece las correlatividades y su orden en el eje temporal de cursada.

De modo que el código curricular de organización de los contenidos satisface los dos modelos, el código por asignaturas y por áreas de afinidad disciplinar, que apunta a garantizar la interdisciplinariedad sin perder de vista la disciplina, que además, vale aclarar, la organización de los contenidos por áreas no garantiza la interdisciplina por sí misma, si no que más bien depende de criterios institucionales que, en el caso que nos ocupa son bien explicitados y deben ser contemplados por los docentes en el nivel del diseño del programa, cuando refiere al encuadre epistemológico.

Según lo expuesto, la Asignatura es la expresión pedagógica por excelencia de la disciplina, que se despliega en el programa de estudios bajo componentes didácticos determinados por las autoridades institucionales, no obstante estar agrupadas por áreas disciplinares que orientan hacia la interdisciplina en el nivel de la explicitación de los programas.

1.5.8. El Encuadre Epistemológico Disciplinar desde la Categoría de Representación de Michael Foucault

Analizar la formación científica del diseño curricular vigente, identificando la presencia o ausencia de indicadores de la misma a través de los componentes en cada uno de los programas, supone un recorte minucioso de los saberes que los actores institucionales seleccionan según decisiones pedagógicas, teniendo en cuenta una multiplicidad de cuestiones ya mencionadas. Este enfoque hace énfasis no solo en observar aquello que está expuesto, sino también en visibilizar elementos de lo científico que está enmascarado, o que no se explicita, o que está obviado, o en el sentido de estar en el nivel de lo supuesto. El carácter “oculto” del currículum, la certeza que no todo está visible, es tratado por muchos autores como Jurjo Torres ya citado, pero es Jakson quien por primera vez en 1968 se refirió con el término “currículum oculto” a todas aquellas dimensiones o componentes, o de la actividad curricular que no son tenidos en cuenta por los profesores.

A partir de los años 60, muchos autores se dirigen al problema de lo oculto, implícito o tácito en el currículum. A modo de ejemplo, la Unesco destaca la preocupación por el discurso sexista en los textos escolares que naturalizan y legitiman la discriminación de las mujeres, también Jurjo Torres aborda la cuestión sexista enmascarada en los textos, valga este ejemplo para dimensionar la importancia de lo oculto.

Michael Foucault profundiza esta categoría de la representación de lo visible y de lo que permanece invisible, sobre el cuadro de Las Meninas, de Velázquez, que puede ayudar a comprender estos modos de presencia visible-invisible, de la formación científica en el diseño curricular de la carrera de Contador Público, haciendo una analogía, buena voluntad mediante si es que esta comparación es posible, con la obra pictórica mencionada.

Una es un texto artístico, una pintura, la otra es un texto escrito de discurso pedagógico-didáctico, una anticipación racionalizada de lo que se llevará a la acción y quien diseña un programa de estudios proyecta su propia representación, sus universos simbólicos, a la disciplina que va a enseñar. En esta representación habrá componentes objetivos y otros subjetivos. Ese imaginario concebido, el universo simbólico, es el que determinará la selección, término que indica de suyo que no todo será explicitado, habrá saberes que quedarán fuera del texto. Esta tarea de selección es la tarea pedagógica por excelencia. Es la tarea donde con más claridad se proyectan los valores desde los cuales se decide lo que sí, y lo que no. Muchas veces conflictivo, por razones de espacio curricular que dicho sea de paso, representa a su vez el tiempo lineal de la cursada, o por no considerarlo valioso, o por darlo por supuesto, como ya se ha mencionado.

Foucault, en su análisis, destaca justamente la importancia de aquellos elementos del cuadro que sin estar, tienen una presencia y no como mera sugerencia, sino que aquello que no está más que como reflejo, es el elemento central de la obra. Los reyes reflejados en el espejo, que tiene una centralidad en el cuadro total, hace suponer la presencia de ellos fuera del cuadro, en la misma posición del espectador, es decir fuera de la obra, sin embargo, aun no estando dentro del cuadro, son el centro de atención de las miradas de todos los personajes del mismo, menos el perro echado. Apenas en la reciprocidad del espejo se advierte la presencia central de los soberanos, que están supuestos, fuera de la escena pintada, esto es, explicitada. Dice Foucault “de todas las representaciones (los otros cuadros) que representa el cuadro (Las Meninas), es la única (la del espejo) que es visible, pero nadie la ve” (Foucault, 1968, pág. 17) y sigue, “que solo es visibilidad pero ninguno puede apoderarse de ella” (Foucault, 1968, pág. 17), aplicando este concepto a la

formación científica, más que tecnológica, que estando presente, no obstante no es apropiada desde la perspectiva científica sino más bien técnica o tecnológica.

El espejo donde se reflejan los reyes, fuera del cuadro prácticamente es el centro de toda la escena pintada. “Su posición es poco más o menos central” (Foucault, 1968, pág. 17), e insiste, “este centro es simbólicamente soberano ya que está ocupado por el rey Felipe IV y su esposa, pero sobre todo lo es por la triple función que ocupa en el cuadro” (Foucault, 1968, pág. 23).

- La de los reyes (encuadre epistemológico).
- La del espectador que contempla (alumnos destinatarios del diseño), y la disciplina contemplada por el profesor para diseñar.
- La del pintor que compone el cuadro, es decir el mismo Velázquez representando su actividad. (Profesor que diseña lo que enseña).

Estas tres miradas de la “representación” se confunden en un punto exterior a ella misma, “pero perfectamente real” (Foucault, 1968, pág. 24), no obstante, esta realidad a pesar de no estar en el cuadro está proyectado en él y “restituye como por encantamiento, lo que falta a la vista”, la referencia al encuadre epistemológico, que puede no estar escrita, está con la misma centralidad de los reyes de Velázquez, puesto que todo o casi todos los contenidos y demás prácticas curriculares, aunque no estén explicitados en los programas se basan en el conocimiento científico.

“Quizás haya en este cuadro de Velázquez una representación de la representación clásica y la definición del espacio que ella abre. En efecto, intenta representar todos sus elementos, con sus imágenes, las miradas que ofrece, los rostros que hace visibles, los gestos que la hacen nacer. Pero allí, en esta dispersión que aquella recoge (el cuadro como representación) y despliega en conjunto, se señala imperiosamente, por doquier, un vacío esencial, la desaparición necesaria de todo lo que la fundamenta... pero este sujeto mismo, no está suprimido y libre de esa relación que la encadenaba, la representación puede darse como pura representación...” (Foucault, 1968, pág. 25).

Si en el diseño no hubiera ninguna materia de formación científica específica, y en los programas no aparecieran menciones a categorías epistemológicas y metodológicas en relación con la investigación, sería pura representación como dice Foucault. Pero aun así, lo científico no solo no estaría suprimido en los casos donde no hubiere menciones, sino que solo mostraría ese “vacío esencial” de aquello que lo fundamenta.

1.6. FORMACIÓN DE INVESTIGADORES. CONTEXTOS Y PERSPECTIVAS

La formación científica de recursos humanos para la investigación en las ciencias sociales en las universidades es condición necesaria para el desarrollo económico del país, así lo expresa Enrique Oteiza, que menciona el esfuerzo entre las instituciones de ciencia y tecnología y las de educación superior (Oteiza, 1992). Por otro lado, la “Encuesta de Percepción Pública sobre ciencia, tecnología e innovación” del MinCiT, que viene desarrollándose desde el 2006, consigna un interés creciente de la población en relación a las ciencias. La última encuesta del año 2015, que compara los resultados obtenidos para la variable Profesión Científica: prestigio, remuneración y atractivo, “ en el año 2006 la mitad de los argentinos creía que la ciencia era socialmente prestigiosa”.

En el año 2012 esta cifra se había elevado al 65% de la población, volviendo a crecer en la última encuesta.” (MinCyT, 2003-2015, pág. 12). En la misma encuesta se observa que, para la dimensión Evolución de la Percepción Pública, “se hizo más positiva la opinión sobre el atractivo de la ciencia para las futuras generaciones, tema siempre presente en la agenda de preocupaciones de las comunidades científico-educativas y en las políticas públicas sectoriales” (MinCyT, 2003-2015, pág. 12), esta percepción positiva sobre lo científico y tecnológico en la población en general, indica la importancia de la formación en ese sentido y de dar cuenta de la naturaleza científica o tecnológica de las disciplinas que son enseñadas.

Es abundante la información que consigna las dificultades de la formación de investigadores, en general este enfoque es más bien de posgrado, sin embargo la formación científica durante la carrera de grado no está considerada en la medida de su importancia a los efectos de ir configurando un perfil orientado hacia a la producción de conocimiento. Por ello, el sesgo científico de grado constituye un plus en la formación de profesionales para luego integrarlos al sistema científico universitario u otras instituciones a partir de participaciones en equipos de investigación de las distintas cátedras, o a través de otros instrumentos de política científica.

La actividad científica está legitimada socialmente en “la idea que aquí toma forma que existe una correlación positiva directa entre la actividad científica y el crecimiento económico o el desarrollo global” (Velho, 1994, pág. 3), esta autora sostiene que además, la ciencia tiene más propósitos y dice que “otras metas de la actividad científica incluyen

la contribución a la solución de problemas prácticos, la trasmisión de una perspectiva científica a toda la población de un país o una comunidad, la educación de especialistas en otros campos quienes tendrán que contar con algún conocimiento científico, la educación de futuros científicos, el aumento del prestigio nacional e internacional del país, la garantía de autonomía en sectores o actividades específicas.” (Velho, 1994, pág. 3), por lo tanto la formación científica es sin dudas un requisito para contribuir con las metas de la política científica de la universidad, subsidiaria de la política científica del Estado Nacional.

En el marco amplio de la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, se afirma en su cuarto apartado, que “el fortalecimiento de la ciencia en pro de un mundo más equitativo y próspero y sostenible requiere un compromiso a largo plazo de todas las partes interesadas, sea del sector público o privado que incluya un aumento de las inversiones y el análisis correspondiente de prioridades en materia de inversión y el aprovechamiento compartido del saber científico” (Declaración sobre la Ciencia y la Utilización del Conocimiento Científico. Conferencia Mundial sobre la Ciencia., 1999, pág. 2). Siendo la pobreza un problema de las Ciencias Económicas, y por lo tanto de la Contabilidad, es necesaria la formación de investigadores que puedan hacer aportes. En este sentido, Tua Pereda considera que “la Contabilidad cobra una dimensión desbordante y se inserta en un marco de trascendencia suma: ser instrumento básico de optimización económica y social y en consecuencia, contribuir potenciando el desarrollo económico al perfeccionamiento del género humano” (Tua Pereda, 1993, pág. 41). La distribución democrática y el acceso a los bienes logrados en el campo científico, es un problema central de las Ciencias Económicas, y la Contabilidad tiene algo que decir al respecto para la toma de decisiones en niveles micro y macroeconómicos.

En el apartado 5, se expresa que “conforme el saber científico se ha transformado en un factor decisivo en la producción de riquezas, su distribución se ha vuelto más desigual” (Declaración sobre la Ciencia y la Utilización del Conocimiento Científico. Conferencia Mundial sobre la Ciencia., 1999, pág. 2). Dar respuestas al problema de la distribución desigual de los bienes que produce la misma actividad científica atañe directamente a la Economía y a la Contabilidad cuya información producida bajo metodologías del orden científico, es el insumo fundamental de la Economía.

El problema de cómo se integra a los sectores que no tienen acceso a los bienes de la cultura en general y de la ciencia y tecnología en particular, no es solo un tema de análisis

sis de las ciencias políticas, la sociología y la educación, es de la mayor relevancia para las disciplinas económicas que son las que tienen que resolver el acceso a los sistemas de salud y la tecnología médica, a los sistemas previsionales, al pleno empleo productivo, por nombrar solo algunos de los más importantes, en el mismo apartado, se expresa: “Lo que distingue a los pobres (sean personas o países) de los ricos no es solo que poseen menos bienes, sino que la gran mayoría de ellos está excluida de la creación y de los beneficios del saber científico” (Declaración sobre la Ciencia y la Utilización del Conocimiento Científico. Conferencia Mundial sobre la Ciencia., 1999, pág. 2).

En el mismo tenor, en la Declaración de Río de Janeiro, los países firmantes entre ellos Argentina, expresan “Nuestro compromiso de mejorar los programas y los intercambios de educación científica y tecnológica en todos los niveles y modalidades, con énfasis en la creación de capacidades de observación y análisis que permitan generar procesos de innovación en los sectores industriales y empresariales”, (Declaración de Río de Janeiro. Innovación y Cambio Estructural en América Latina y el Caribe., 2011), que alude a la formación científica de los profesionales de las disciplinas Económicas, Contables y Administrativas y a la Ingeniería Industrial, porque es desde este campo del conocimiento que pueden integrarse nuevas tecnologías, nuevas categorías laborales a las líneas de producción existentes, con el desafío de evitar impactos negativos en estos procesos a microescala de pequeñas revoluciones industriales. Claramente hay desafíos económicos y contables en esta tarea y para ello se necesita una sólida formación científica capaz de problematizar, obtener conocimiento y desarrollar innovaciones.

En la misma Declaración los países firmantes se comprometen a “Promover políticas de inversión y expansión de nuevas capacidades productivas, con base en el conocimiento científico, tecnológico y de innovación, si bien son enfoques muy generales, lo cierto es que el campo de la Economía y la Contabilidad tienen desafíos muy concretos en relación con problemas centrales como pobreza, desocupación, calidad de vida y el acceso a los bienes de la cultura en general. El direccionamiento hacia el ejercicio profesional de la Carrera de Contador Público puede limitar la perspectiva de la misma, sus aportes no solo se dirigen a los problemas en el marco de las empresas, sino a los de las sociedades en general.

1.6.1. Política de Investigación Universitaria

Dado que el diseño curricular de la carrera de Contador Público es objeto de estudio de este trabajo, es menester abordar el contexto institucional del que emerge y se despliega el diseño y la investigación científica, por lo tanto se hará un recorrido por algunos de los documentos que comunican la perspectiva de la institución en sus distintas dependencias administrativas.

-Desde la Ley Nacional de Educación Superior:

La Ley de Educación Superior N° 24 531, en su artículo art. 28 “Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales.

Con la modificación del año 2015 que incorpora “las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad” por medio de la Ley 25.573. El mismo artículo establece que la Educación Superior debe “promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas”.

-Desde el Estatuto de la UNLaM:

En el Estatuto de la Universidad (Estatuto de la UNLaM, 1996), en el Título I sobre “Principios y Objetivos”, en su art. 5ª, inciso f), se afirma: “facilitar el asentamiento de la población joven en la zona, se dispondrá de un sistema de planificación y de desarrollo de la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la extensión”.

En su artículo 6º inciso b) ordena “servir a las necesidades de la comunidad, se mantendrá una relación permanente con los educadores, las organizaciones religiosas, profesionales, científicas, técnicas y culturales, para enriquecer planes y programas”.

En su Título III “De los docentes investigadores”, el artículo 26º ordena “La Universidad impulsará la carrera docente, la cual será orientada a la capacitación científica, cultural, didáctica del docente, y la formación interdisciplinaria proyectándola a la actualización y profundización de sus funciones específicas” y en su artículo 28º, “para el acceso y permanencia en la docencia no se harán discriminaciones religiosas, políticas, raciales o ideológicas, tan solo se requerirá una conducta moral digna y méritos docentes y/o científicos”.

En el art. 31º se establece que “A todo docente la universidad le podrá adjudicar tareas de investigación de acuerdo con la reglamentación a dictarse” y en su artículo 62º sobre los deberes y atribuciones del rector, en su inciso 1) ordena crear y poner en funcionamiento servicios culturales, científicos, técnicos y de asesoramiento para la Universidad, los Departamentos y la comunidad en general. El inciso u) habilita “suscribir convenios de cooperación con instituciones públicas o privadas de carácter docente, profesional, científico, empresarial ad referendum del Consejo Superior”.

En su artículo 25, inciso a) propone “colaborar con el desarrollo de las asignaturas, sea en tarea docente o de investigación, de acuerdo con el plan que prepare el coordinador de la cátedra”.

En el Título VI, el art. 84, inciso a) autoriza a “Promover, organizar y asesorar acciones académicas, productivas, de investigación, de extensión artística y cultural entre las organizaciones de la comunidad y la universidad.

En el artículo 99, “La Universidad garantiza la libertad de cátedra, la responsabilidad científica y legal de la enseñanza y doctrinas expuestas.”

En su Título IX, artículo 100, se establece que “El proceso de enseñanza aprendizaje se cumplirá con características de interdisciplinario en forma tal de asegurar la formación de profesionales que en su más alto nivel sean aptos no solo para el desempeño de un restringido rol tecnológico sino también para cabal interpretación de la problemática local, regional, nacional e internacional y poder participar eficazmente en ella.”

En el artículo 101, se prevee que “el régimen de enseñanza-aprendizaje de la universidad cubre en su inciso 3) la capacitación para la investigación.”

En el Título “De las investigaciones”, en su artículo 104, “la investigación que se realice en el ámbito de esta universidad, posee la característica de integral, vale decir, enfoca los problemas y necesidades interdisciplinarias.”

Son abundantes las menciones a las ciencias, las tecnologías y a la investigación científica, se consignaron algunas como las más representativas a lo largo del Estatuto en relación con esta investigación, siendo el contexto institucional en el que se inscribe el diseño curricular de la carrera de Contador Público, siendo la investigación científica, la capacitación de los docentes investigadores y la adhesión a distintos programas en el

marco del Ministerio de Ciencia y Tecnología, actividades previstas, estimuladas y direccionadas por la institución.

-La Secretaría de Ciencia y Tecnología

La Secretaría de Ciencia y Tecnología comunica la concepción de la institución sobre la actividad científica que desarrolla, estableciendo que “La universidad moderna debe atender los desideratas de la sociedad a la que se debe y por ser la institución de máximo nivel dentro del sistema educativo, le cabe la máxima responsabilidad en el direccionamiento de la búsqueda y comunicación del conocimiento” (Basanta, 2007), desarrollando un Modelo de Gestión del Conocimiento cuya “perspectiva de trabajo integra aspectos epistemológicos, históricos y sociales en los que se ponen en juego criterios pedagógicos, culturales, sociales, éticos y científicos” (Bidiña, 2015, pág. 7).

.

-Del Departamento de Ciencias Económicas:

Desde los inicios del 1994 del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de entonces, el Departamento de Ciencias Económicas comenzó a participar y “las líneas de investigación se han desarrollado conforme a ejes temáticos interdisciplinarios” (Basanta, 2007, pág. 13), siendo esta última característica una impronta del Departamento tanto en sus proyectos de investigación como en el diseño de las carreras y la práctica del mismo. Todo lo expuesto configura el contexto desde el que surgen los criterios de construcción de los diseños curriculares de todas las carreras, en particular el curriculum que es objeto de esta investigación, que desde la perspectiva de Samaja corresponde a niveles supraunitarios al que están subordinadas las variables de la hipótesis substancial de esta investigación.

Dado que el diseño curricular de la carrera de Contador Público es objeto de estudio de este trabajo, es menester abordar el contexto institucional del que emerge y se despliega el diseño y la investigación científica, por lo tanto se hará un recorrido por algunos de los documentos que comunican la perspectiva de la institución en sus distintas dependencias administrativas.

-Desde el Estatuto de la UNLaM:

En el Estatuto de la Universidad (Estatuto de la UNLaM, 1996), en el Título I sobre “Principios y Objetivos”, en su art. 5ª, inciso f), se afirma: “facilitar el asentamiento de la población joven en la zona, se dispondrá de un sistema de planificación y de desarrollo de la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la extensión”.

En su artículo 6º inciso b) ordena “servir a las necesidades de la comunidad, se mantendrá una relación permanente con los educadores, las organizaciones religiosas, profesionales, científicas, técnicas y culturales, para enriquecer planes y programas”.

En su Título III “De los docentes investigadores”, el artículo 26º ordena “La Universidad impulsará la carrera docente, la cual será orientada a la capacitación científica, cultural, didáctica del docente, y la formación interdisciplinaria proyectándola a la actualización y profundización de sus funciones específicas” y en su artículo 28º, “para el acceso y permanencia en la docencia no se harán discriminaciones religiosas, políticas, raciales o ideológicas, tan solo se requerirá una conducta moral digna y méritos docentes y/o científicos”.

En el art. 31º se establece que “A todo docente la universidad le podrá adjudicar tareas de investigación de acuerdo con la reglamentación a dictarse” y en su artículo 62º sobre los deberes y atribuciones del rector, en su inciso 1) ordena crear y poner en funcionamiento servicios culturales, científicos, técnicos y de asesoramiento para la Universidad, los Departamentos y la comunidad en general. El inciso u) habilita “suscribir convenios de cooperación con instituciones públicas o privadas de carácter docente, profesional, científico, empresarial ad referendum del Consejo Superior”.

En su artículo 25, inciso a) propone “colaborar con el desarrollo de las asignaturas, sea en tarea docente o de investigación, de acuerdo con el plan que prepare el coordinador de la cátedra”.

En el Título VI, el art. 84, inciso a) autoriza a “Promover, organizar y asesorar acciones académicas, productivas, de investigación, de extensión artística y cultural entre las organizaciones de la comunidad y la universidad.

En el artículo 99, “La Universidad garantiza la libertad de cátedra, la responsabilidad científica y legal de la enseñanza y doctrinas expuestas.”

En su Título IX, artículo 100, se establece que “El proceso de enseñanza aprendizaje se cumplirá con características de interdisciplinario en forma tal de asegurar la formación de profesionales que en su más alto nivel sean aptos no solo para el desempeño de un restringido rol tecnológico sino también para cabal interpretación de la problemática local, regional, nacional e internacional y poder participar eficazmente en ella.”

En el artículo 101, se prevee que “el régimen de enseñanza-aprendizaje de la universidad cubre en su inciso 3) la capacitación para la investigación.”

En el Título “De las investigaciones”, en su artículo 104, “la investigación que se realice en el ámbito de esta universidad, posee la característica de integral, vale decir, enfoca los problemas y necesidades interdisciplinarias.”

Son abundantes las menciones a las ciencias, las tecnologías y a la investigación científica, se consignaron algunas como las más representativas a lo largo del Estatuto en relación con esta investigación, siendo el contexto institucional en el que se inscribe el diseño curricular de la carrera de Contador Público, siendo la investigación científica, la capacitación de los docentes investigadores y la adhesión a distintos programas en el marco del Ministerio de Ciencia y Tecnología, actividades previstas, estimuladas y direccionadas por la institución.

-La Secretaría de Ciencia y Tecnología

La Secretaría de Ciencia y Tecnología comunica la concepción de la institución sobre la actividad científica que desarrolla, estableciendo que “La universidad moderna debe atender los desideratas de la sociedad a la que se debe y por ser la institución de máximo nivel dentro del sistema educativo, le cabe la máxima responsabilidad en el direccionamiento de la búsqueda y comunicación del conocimiento” (Basantá, 2007), desarrollando un Modelo de Gestión del Conocimiento cuya “perspectiva de trabajo integra aspectos epistemológicos, históricos y sociales en los que se ponen en juego criterios pedagógicos, culturales, sociales, éticos y científicos” (Bidiña, 2015, pág. 7).

-Del Departamento de Ciencias Económicas:

Desde los inicios del 1994 del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de entonces, el Departamento de Ciencias Económicas comenzó a

participar y “las líneas de investigación se han desarrollado conforme a ejes temáticos interdisciplinarios” (Basanta, 2007, pág. 13), siendo esta última característica una impronta del Departamento tanto en sus proyectos de investigación como en el diseño de las carreras y la práctica del mismo.

Todo lo expuesto configura el contexto desde el que surgen los criterios de construcción de los diseños curriculares de todas las carreras, en particular el curriculum objeto de esta investigación, y que desde la perspectiva de Samaja corresponde a niveles supraunitarios al que están subordinadas las variables de la hipótesis substancial de este trabajo.

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS METODOLÓGICO DEL ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO DISCIPLINAR EN EL DISEÑO CURRICULAR

Conforme se desarrolló la conceptualización del problema de investigación en el marco teórico, “fase sincrética” (Ynoub, 2014, pág. 102), se procede al análisis del objeto desarrollado teóricamente que consiste en “el diseño de las matrices de datos e implementación operativa para la obtención de esos datos” (Ynoub, 2014, pág. 104), como un conjunto de procedimientos que permite hacer “la traducción del lenguaje conceptual al lenguaje de datos” (Ynoub, 2014, pág. 104).

Los procedimientos están comprendidos dentro de una estrategia metodológica general hipotético deductiva, desde el confirmacionismo de Hempel, y como instrumento de medición, el análisis de contenido, desde el enfoque de L. Bardin.

Siguiendo a Alicia Gianella, a los métodos “se los puede ordenar, distinguiendo niveles de aplicación metodológica” (Gianella, 1995, pág. 77), en este sentido la estrategia metodológica de demostración de una hipótesis tiene niveles de aplicación. Sostiene esta autora que “hay procedimientos muy generales, de aplicación muy extendida, como el método hipotético deductivo” (Gianella, 1995, pág. 77). En este trabajo el método general en que se inscriben los otros niveles de aplicación, es el hipotético deductivo, desde la perspectiva confirmacionista de K. Hempel, puesto que se parte de un problema y dado que la hipótesis, formalmente es una falacia de afirmación del consecuente, por lo tanto los resultados obtenidos serán del orden de la confirmación.

Gianella sigue exponiendo en su obra que “hay otros (métodos) de nivel intermedio como la observación sistemática y otros de alcance más particular y que suelen denominarse técnicas de investigación, por su grado de especificidad” (Gianella, 1995, pág. 78). En este trabajo la observación de las unidades de análisis se realiza a través de la construcción y aplicación del análisis de contenido como técnica de investigación.

Con respecto a la recolección de datos, A. Gianella considera a los métodos estadísticos de recolección y análisis de datos como métodos de alcance medio que se aplican a los datos obtenidos con la técnica específica. En esta investigación se aplican procedi-

mientos de la estadística descriptiva simple para procesar y analizar los datos obtenidos a través del análisis de contenido.

2.1. ESTRATEGIA GENERAL: EL CONFIRMACIONISMO DE HEMPEL

Partiendo de la ideación del problema de investigación, para Hempel las hipótesis “son conjeturas relativas a las conexiones que se pueden establecer de las cosas que se están estudiando, a las uniformidades y regularidades que subyacen a estos” (Hempel, 1987, pág. 33), rechaza la idea de que puedan derivarse hipótesis con procedimientos mecánicos inductivos, para llegar a formular una hipótesis, no basta con la observación de los hechos “sino que se inventan (conjeturas) para dar cuenta de ellos” (Hempel, 1987, pág. 33), siguiendo el mismo criterio de Hempel, Samaja atribuye a la analogía, como “la legítima inferencia involucrada en el descubrimiento de reglas” (Ynoub, 2014, pág. 82), como consigna Ynoub, distinguiéndola de la inducción y formando parte del sistema de inferencias junto a la deducción y a la abducción, de modo que en la “inventiva” o “adivinación” para Pierce, subyace una analogía.

En este sentido, a partir de observaciones informales sobre las concepciones de la Contabilidad, en la experiencia de aula, en la praxis laboral, y en espacios comunes con los profesores de las especialidades que integran la carrera, se abre un vacío, una expresión dubitativa o bien una respuesta a modo de opiniones personales.

El problema de qué tipo de conocimiento es el conocimiento contable, se eleva por encima de la estabilidad de la Economía, la Administración, el Derecho y la Matemática y la cuestión incomoda más a quienes tienen que enfrentar en el aula universitaria la responsabilidad de abordar el tema como contenidos curriculares, que a quienes se ocupan de otros tópicos más puntuales de la especialidad.

Las observaciones de los hechos cotidianos, casi imperceptibles si no fuera por la exigencia de dar respuesta a preguntas propias y ajenas en el fragor de la clase, fueron el escenario y la oportunidad de la interrogación y de las conjeturas, de la comparación con lo que sucede en otros espacios de conocimiento como el de la Cibernética, que trata con la “información”, objeto volátil por decirlo de algún modo, de un orden distinto a la facticidad de los objetos de la modernidad, del modo 1 en el sentido de Gibbons, y que estaría mejor explicado en el modo 2, en el conocimiento de la posmodernidad.

De la pregunta por qué tipo de conocimiento es el conocimiento contable, deriva la inquietud de cómo esta inestabilidad epistemológica impacta en otro objeto epistemológico como es el diseño curricular. Con sus efectos en la formación de profesionales y siendo que algunos de ellos tomarán la posta de producir nuevo conocimiento en un espacio que deviene problemático por lo que se acaba de exponer, se establece la relación entre el desacuerdo epistemológico y el diseño curricular, bajo la forma de una proposición condicional que contiene la presunción teórica de una débil presencia del encuadre epistemológico de la Contabilidad, como derivación inductiva de una implicancia material, que es posible observar de manera sistemática, como presencia/ausencia en los programas de estudio de las asignaturas.

2.1.1. La Relevancia de los Datos

Este encuadre disciplinar por sí mismo y considerado de manera aislada es insuficiente para demostrar la hipótesis. Aportaría una información muy pobre, no tendría capacidad demostrativa, sin embargo determina “cuál es el tipo de datos que se han de reunir” (Hempel, 1987, pág. 30). Siguiendo a Hempel “un dato es relevante con respecto a la hipótesis si el que se de o no se puede inferir de la hipótesis” (Hempel, 1987, pág. 30). Entonces ¿cuáles serían los datos relevantes, los observables a través de los cuales registrar esta implicancia en el diseño curricular?, de la presunción teórica inicial entonces se derivan otras implicancias, que el encuadre epistemológico forma parte de un proceso más amplio en el que tiene sentido, el de la formación científica, que esta formación tiene orientaciones bien diferenciadas, una de orden epistemológico y otra de orden metodológico. A su vez estas orientaciones también tienen aspectos distinguibles, los saberes de orden epistemológicos se pueden distinguir siguiendo los objetos de estudio de la misma epistemología, esto es, entre lo que concierne a la disciplina y lo que concierne a las teorías. Por otro lado la orientación metodológica también tiene aspectos diferenciados, los métodos y técnicas propios de las disciplinas, en relación inmediata con las teorías y por otro lado los trabajos de investigación que como resolución de problemas es el tipo de actividad didáctica de apropiación de competencias científicas, independientemente de su direccionalidad laboral.

La categoría Clasificación de las Ciencias, que es en la que finalmente va a focalizar el estudio, integrada con otras categorías de su nivel y contenida en el marco amplio de la formación científica, debe ser así conceptualizada porque “determinan, entre otras cosas, el tipo de datos que se han de reunir en un momento dado de una investigación

científica” (Hempel, 1987, pág. 30), para satisfacer el requisito de relevancia y de los cuales se derivan los argumentos auxiliares de la hipótesis substancial.

Ahora bien, sostiene Hempel que “a partir de una hipótesis, ciertos enunciados condicionales puedan servirle de enunciados contrastadores” (Hempel, 1987, pág. 43), entonces y siguiendo su criterio, estos datos cuantificados, a través de las menciones en su estado de presencia o ausencia, responden a las hipótesis auxiliares derivadas de la substancial, sabiendo que “por amplia que sea, no establecen una hipótesis de modo concluyente” (Hempel, 1987, pág. 36), aun hallando datos favorables a la hipótesis propuesta los mismos no aportarán nunca una verificación, en cambio se puede obtener una confirmación: “el resultado favorable de una contrastación, por muy amplia y exacta que sea, no puede proporcionar una prueba concluyente de una hipótesis, sino solo un más o menos fuerte apoyo empírico, una mayor o menor confirmación” (Hempel, 1987, pág. 57). No obstante, se relevará información que tenga la capacidad de dar cuenta del estado de la variable formación científica en general y del encuadre epistemológico en particular, que configura una base empírica a partir de la cual seguir investigando.

2.1.2. La Hipótesis Substancial y las Hipótesis Instrumentales

Con respecto a la hipótesis substancial, siendo que se considera que el supuesto de la debilidad de la presencia de menciones al encuadre epistemológico, expresaría el desacuerdo de la Contabilidad en el diseño curricular, siguiendo lo expuesto por R. Ynoub, que “lo que se postula es un nuevo sentido a los hechos que ya poseen un sentido original” (Ynoub, 2014, pág. 180), y que igual que otras hipótesis “será necesario validar y contrastar la interpretación”, entonces se trata de una hipótesis interpretativa, el material hallado será interpretado, atribuyéndole “un sentido o significación potencial al material estudiado” (Hempel, 1987, pág. 178).

La presencia de menciones dice algo, y la ausencia de expresiones también dice algo como “fenómeno emergente de un contexto interpretativo” (Hempel, 1987, pág. 178), por lo tanto esta investigación se inscribe dentro de los diseños cualitativos. Si bien tiene aspectos cuantitativos en la recolección, la misma recolección exige un esfuerzo interpretativo

Retomando, de la hipótesis substancial “se derivan las hipótesis que se van a contrastar” (Hempel, 1987, pág. 43), no obstante las proposiciones condicionales auxiliares fue-

ron ajustadas en la medida del progreso de la investigación, pero con una ideación desde sus inicios puesto que hay que tener presente que una hipótesis científica sola, da lugar a implicaciones contrastadoras cuando se combina con supuestos auxiliares apropiados” (Hempel, 1987, pág. 55), y asimismo, controladas en la construcción de la matriz de datos y en los resultados. De modo que fueron pensadas y modificadas a lo largo del proceso de investigación.

Hempel sostiene, al hacer una estimación de lo que pudiéramos llamar la aceptabilidad o credibilidad de una hipótesis, que deben considerarse “la amplitud y la índole de los datos relevantes”, y la “resultante fuerza de apoyo (empírico) que ello da a la hipótesis” (Hempel, 1987, pág. 57). Esto es que además de la hipótesis substancial y sus hipótesis auxiliares que operan en el nivel de las dimensiones y categorías de la matriz de datos, la cuestión de la confiabilidad del dato: “cuanto más se conozca sobre el universo en el que se ha operado y sobre los contextos en los que se obtuvo la información, tendremos más probabilidades de estimar el grado de confiabilidad que habremos alcanzado” (Samaja, 2003, pág. 224). Por eso se consideró necesario clasificar las menciones según el componente didáctico, como subunidades de la unidad de análisis del nivel subunitario, aunque no sea utilizada estrictamente esa información en este estudio.

Samaja, en el mismo sentido de Hempel, hace referencia en esa cita también a las hipótesis de generalización en la instancia de validación operativa, y por lo tanto a las hipótesis ya formuladas, se integran al proceso las hipótesis de generalización, referidas a las unidades de análisis y a la muestra, y a las que luego se incorporará la hipótesis retórica en la instancia de validación expositiva a los efectos de “exponer los resultados de una manera tal que resulte demostrativa y no solo informativa” (Samaja, 2003, pág. 225), en la instancia de las conclusiones de la investigación.

En virtud de estos criterios expuestos, en primer lugar se concibe a la clasificación de las ciencias en el contexto más amplio de la formación científica, dice Hempel que “considerar ciertas formas de diversificar el apoyo empírico como importantes y otras como insustanciales se basa en los supuestos de fondo que mantengamos” (Hempel, 1987, pág. 61), y en el contexto más específico de las orientaciones que asume dicha formación, y un nivel de mayor especificidad en las categorías de menciones según correspondan a la clasificación de las ciencias, a teorías y modelos, a métodos y técnicas y a trabajos de investigación en la pretensión de abarcar todas las posibilidades pedagógicas didácticas en las que puede expresarse la variable formación científica.

La exhaustividad de esta clasificación puede ser ampliada, pero en el marco de una categoría por vez, “una actitud demasiado puntillosa llevará a un aumento desmesurado de subdimensiones, con el grave riesgo de imposibilitar toda medición real de la variable originaria” (Samaja, 2003, pág. 264), sería demasiado engorroso y solo entorpecería la construcción del dato.

Teniendo en cuenta que “en la práctica con gran frecuencia el investigador deberá conformarse con alguna o algunas pocas dimensiones, puesto que a su vez cada una de ellas deberá ser sometida a un procedimiento claramente definido de observación” (Samaja, 2003, pág. 264), se decide esta clasificación con la que se obtiene una base empírica de datos primarios confiable y significativa a los efectos de su posterior interpretación y demostración de la hipótesis. Siguiendo el criterio de Hempel, se busca diversificar el apoyo empírico a límites que permitan contrastar y aumentar la fuerza de confirmación de la hipótesis substancial.

Debido a que los programas de las asignaturas del diseño curricular, no solo las del área contable, son objeto de análisis, está garantizada la hipótesis en términos de generalizar las conclusiones al mismo diseño. No obstante, este diseño pertenece al universo más próximo de los diseños curriculares de la misma carrera del resto de las universidades nacionales y privadas, sin desmedro de considerar universos más amplios.

Esta investigación no pretende dar cuenta de esos universos, donde este diseño curricular sería un caso, pero es una base empírica que haciendo las salvedades pertinentes respecto de su representatividad, se podría pensar que encontraríamos resultados similares.

2.1.3. El Enfoque Teórico

En relación al apoyo teórico que reforzaría más la hipótesis, por un lado en los antecedentes del problema de investigación, se encontraron investigaciones en relación al currículum, especialmente una investigación sobre los diseños curriculares en universidades latinoamericanas de la carrera de Contador Público, la presencia o ausencia de las materias referidas a Metodología de la Investigación Científica, y artículos sobre el desacuerdo epistemológico, que dan cuenta de la existencia de observaciones compartidas con esta investigación.

En relación con las perspectivas teóricas decididas en este trabajo, dado que en la hipótesis substancial está en juego un imaginario de las ciencias pero especialmente en relación a la Contabilidad, que debe estar más o menos explicitado en el discurso contenido en el diseño curricular, se busca obtener información sobre una cierta conceptualización del conocimiento, una impronta, una representación, un código, que en el contexto lingüístico de los programas de estudio, se configura como una red, un tejido imperceptible desde cada uno de los profesores que piensan, reflexionan, seleccionan excluyendo o incluyendo según sus concepciones, sus criterios, sus valores, y escriben explicitando en la trasposición didáctica, aquello que reúne los méritos según sus criterios en el programa, de modo tal que cada programa tiene la impronta particular de su diseñador pero definiendo la impronta, el patrón, el código, la representación que como objeto colectivo configura a todo el diseño curricular, y en el que conviven muchas perspectivas. Se entiende que la multiplicidad es su carácter, el diseño curricular no es del orden de la homogeneidad, se observarán predominios en esa heterogeneidad discursiva que es su naturaleza.

Esa representación, ese código curricular de predominio es el que va dirigido a los alumnos, y que tiene efectos formadores sobre la subjetividad de la conciencia de los mismos.

Las categorías mencionadas como código, impronta o representación, son conceptos abordados por Charles Pierce en Lógica y Semiótica, autor de mucho interés teórico para Juan Samaja en Epistemología y Metodología, por M. Foucault en Filosofía, Abric, Ulf Lundgren en Teoría Curricular, por lo tanto, es un concepto que satisface el criterio de Hempel, para quien “la credibilidad de una hipótesis se verá desfavorablemente afectada si entra en conflicto con hipótesis o teorías que en la época se aceptan como bien establecidas” (Hempel, 1987, pág. 66), la hipótesis substancial está en consonancia con las teorizaciones e intereses del mismo tenor.

El concepto de representación, muy utilizado en el discurso actual de las ciencias sociales, se puede considerar a esta altura de los diversos campos en los que es aplicado, como formando parte de la episteme actual, vigente, en términos del Foucault, hace referencia a una misma matriz teórica, incluso podría considerarse una categoría que fructifica en un programa en el sentido de Lakatos o un paradigma en el sentido de Kuhn.

Hempel, en relación con la simpleza como requisito de la teoría científica, dice que “se ha sugerido a veces el número de supuestos básicos independientes como índice de la complejidad”, aplicando al marco teórico, sirve a efectos de visualizar la complejidad del enfoque teórico, compuesto por distintas perspectivas pero con un concepto directriz que es el de representación o código, abordados especialmente desde la teoría curricular y la filosofía para dar cuenta del diseño curricular como objeto portador y transmisor de representaciones epocales, y de cómo esa representación está entretejida en el lienzo del currículum. Esta investigación se dirige a las fibras lingüísticas de este tejido colectivo que es el currículum.

2.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para Samaja el diseño de investigación refiere a “la adopción de una estrategia metodológica para la resolución de un problema” (Samaja, 2003, pág. 205) y siendo esta la instancia metodológica de mayor especificidad, el diseño contiene la planificación de la instancia de producción de los datos y de su interpretación. Las instancias de decisiones en este nivel según Samaja son las siguientes.

- Circunscripción de la complejidad del objeto.
- Circunscripción de variables o categorías de análisis.

Esto representa un conjunto de decisiones sobre el sistema de matrices y el plan de operaciones que se efectuarán sobre los datos.

El diseño de la investigación se encuentra dentro de la instancia de validación empírica que Samaja denomina diseño del objeto, correspondiente a la fase analítica del proceso de investigación.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de esta investigación es de orden descriptivo, el diseño se inscribe en el esquema “descriptivo-analítico” (Samaja, 2003, pág. 251), dado que se busca obtener información que describa el estado actual de la variable Formación Científica para conocer el espacio textual curricular que en la misma formación tiene la categoría clasificación de las ciencias, y establecer relaciones de debilidad y fortaleza entre esta categoría y el diseño curricular en general. La variable será medida a través de las menciones o expresiones contenidas en cada uno de los programas de estudio de la carrera de Contador Público. Considerando a la categoría clasificación de las

ciencias como la expresión que mejor expondría el desacuerdo epistemológico respecto de la Contabilidad, y cómo se expresa este desacuerdo en el diseño curricular.

Partiendo de la conceptualización de Samaja sobre la matriz de datos como sistema de matrices, se realiza la misma teniendo en cuenta los supuestos de individualización que determina el nivel unitario o de anclaje, en este caso, la orientación epistemológica y la orientación metodológica como dimensiones de la variable formación científica, satisfacen el supuesto de partición, puesto que las asignaturas que son las unidades de análisis, pueden ser analizadas a través de los programas de estudio, siendo el nivel donde se encuentran los indicadores, y allí es donde se encuentran las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos y las categorías métodos y técnicas y trabajos de investigación, configurando el nivel subunitario que infradetermina a los niveles superiores.

También cumple con el supuesto de partición, donde los elementos del sistema forman parte de una entidad de mayor nivel de integración o nivel supraunitario, en este caso, la variable espacio textual curricular y cuya unidad de análisis es el diseño curricular, supraordinan los niveles inferiores.

2.2.1. Universo de Unidades de Análisis

Dado que los indicadores como conjunto de observables se encuentran en los programas de estudio, los mismos constituyen las unidades de análisis para ser observadas. El programa contiene “elementos, partes, dimensiones diversas, que permiten distintos criterios de análisis y niveles de resolución” (Samaja, 2003, pág. 256), esos planos considerados en la investigación son por un lado, los componentes didácticos en los que se desarrolla el programa, a saber, Marco de Referencia, Objetivos, Contenidos, Actividades. El resto de los componentes didácticos como evaluación y bibliografía, son irrelevantes para esta investigación ya que no contienen indicadores para este estudio.

Debido a que el programa de estudio constituye una pieza lingüística, es el discurso pedagógico didáctico disciplinar que, en sus atributos de científicidad, se desagrega en las dimensiones y éstas a su vez en las categorías de mayor nivel de concreción, más allá de ellas no hay posibilidad de información y el hecho de establecer las unidades de análisis para luego derivar las variables y los indicadores dan cuenta de la “dirección de construcción” (Samaja, 2003, pág. 257) , del carácter descriptivo de la investigación.

Por otra parte, se procura especificar los atributos de la formación científica, de la manera más exhaustiva posible, por eso se la desagrega en cuatro categorías bien delimitadas y puesto que los estudios “descriptivos se centran en medir con la mayor precisión posible” (Sampieri, 1998, p. 61), esta exhaustividad en la clasificación, impone la interpretación en el contexto lingüístico disciplinar tanto de la especialidad, como del campo educativo. El aumento de las categorías o una observación demasiado estricta, podría excluir conceptos que legítimamente corresponden estén incluidos en una u otra categoría, se vuelve a citar a Samaja sobre el particular, “una actitud demasiado puntillosa llevaría a un aumento desmesurado de subdimensiones, con el grave riesgo de imposibilitar toda medición real de la variable originaria” (Samaja, 2003, pág. 264).

En este estudio, se pretende establecer el estado de la clasificación de las ciencias en relación a los otros atributos de la formación científica, considerando que el problema epistemológico de la Contabilidad debe reflejarse en esa categoría ocupando un espacio textual curricular deficiente en el diseño curricular como totalidad.

No es posible considerar a la clasificación de las ciencias de manera aislada. Para obtener información significativa en relación a los objetivos y al problema de investigación, deben considerarse otras categorías con las cuales establecer comparaciones que den cuenta del estado de la variable respecto de otra e interpretarla.

Debido a que es un estudio referido solo al momento histórico donde transcurre la puesta en práctica del diseño curricular tal como está, se corresponde con los estudios de corte transversal.

2.2.2. Universo de Variables

Si bien todo objeto “posee un número de determinaciones en principio infinito” (Samaja, 2003, pág. 258), y otras podrían haber sido las determinaciones, en este trabajo se consideran como atributos relevantes de la matriz unitaria, a la formación científica, compuesta por las dimensiones orientación epistemológica y a la orientación metodológica de las asignaturas.

En la matriz del nivel supraunitario, se considera la variable espacio textual curricular, que refiere al espacio escrito en términos de cantidad de menciones a la clasificación de las ciencias, en el diseño curricular.

En la matriz del nivel infraunitario, se consideran cuatro categorías, según las dimensiones a las que pertenecen: clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos de investigación, en los programas de estudio.

2.2.3. Fuentes de la Investigación

La fuente de datos como “vía de acceso a los hechos mismos” (Samaja, 2003, pág. 260) configura un espacio social de praxis “son los sistemas tecnológicos socialmente habilitados de operación sobre la realidad estudiada” (Samaja, 2003, pág. 261), y está vinculado estrechamente con el concepto de “experiencia”, siempre encuadrado en su dimensión histórica y social, “como una complicada dialéctica entre las manifestaciones posibles de los hechos, las configuraciones de la praxis humana y los hechos mismos” (Samaja, 2003, pág. 260). Es la fuente, ese espacio de la praxis socio histórica la que determina las condiciones de viabilidad como de factibilidad y accesibilidad a la información, puesto que la actividad investigativa misma opera directamente sobre ella. En este estudio, la fuente es el Plan de Estudios de la carrera de Contador Público.

Sobre los programas del Plan de Estudio será aplicada la técnica de relevamiento de datos para obtener la información atento a la demostración de la hipótesis y a los objetivos propuestos, siendo un documento público el analizado, la fuente es primaria, de carácter documental y el dato de carácter primario puesto que es producido en la aplicación de la técnica de relevamiento en el marco de este trabajo.

El plan de estudios, cumple con los criterios de Samaja con respecto a la calidad, debido a que la información que se busca solo puede estar contenida en ese documento académico, cubre todo el universo estudiado, y es posible aplicarlo a otros planes de estudio, incluso las conclusiones pueden ser consideradas como un caso significativo del universo mayor que integra, es decir los planes de estudio de la misma carrera en otras universidades nacionales, incluso privadas. Con respecto a la oportunidad de información que proporciona, es de fácil acceso, a través de internet, y con respecto a la economía, la fuente produce solo gastos de impresión de los programas que componen el Plan de Estudios del año 2016, no disponible actualmente por modificación del mismo.

Se expone el Plan del año 2017, que ya no contiene la asignatura Procedimientos Administrativos, que fue analizada, y la dirección de correo electrónico es la siguiente:

<http://economicas.unlam.edu.ar/index.php?seccion=3&idArticulo=61>

2.2.4. Plan de estudio - Contador Público

Primer Año

Código	Asignatura	Correlatividad	Horas semanales	Régimen
2400	Matemática I	---	8	Cuatrimestral
2401	Contabilidad Básica	---	8	Cuatrimestral
2402	Derecho Público	---	4	Cuatrimestral
2403	Introducción al Conocimiento Científico	---	4	Cuatrimestral
2404	Historia Económica Social Contemporánea	---	4	Cuatrimestral
2405	Administración General	---	8	Cuatrimestral
2406	Matemática II	2400	6	Cuatrimestral

Segundo Año

Código	Asignatura	Correlatividad	Horas semanales	Régimen
2407	Estadística	2400	8	Cuatrimestral
2408	Técnicas de Valuación	2401	8	Cuatrimestral
2409	Derecho Civil	2402	4	Cuatrimestral

Segundo Año

2410	Elementos de Costos	2408	8	Cuatrimestral
2411	Economía General	2400 - 2404	6	Cuatrimestral
2412	Psicosociología de las Organizaciones	2403 - 2405	4	Cuatrimestral
2413	Derecho Comercial I	2409	4	Cuatrimestral

Tercer Año

Código	Asignatura	Correlatividad	Horas semanales	Régimen
2415	Sistemas de Información	2405	6	Cuatrimestral
2416	Macroeconomía	2406 - 2411	6	Cuatrimestral
2417	Derecho Laboral y Previsional	2409	4	Cuatrimestral
2418	Estados Contables	2410 - 2413 - 2402 - 2407	8	Cuatrimestral
2419	Matemática Financiera	2400	6	Cuatrimestral
2430	Derecho Comercial II	2413	4	Cuatrimestral
2431	Finanzas Públicas	2416	6	Cuatrimestral

Cuarto Año

Código	Asignatura	Correlatividad	Horas semanales	Régimen

Cuarto Año

242 5	Administración Financiera	2415 - 2419	6	Cuatrimestral
243 2	Costos y Actividades Especiales	2406 - 2418	8	Cuatrimestral
243 3	Teoría y Técnica Impositiva I	2418 - 2431	8	Cuatrimestral
243 4	Contabilidad y Administración Pública	2415 - 2431 - 2418	8	Cuatrimestral
243 5	Teoría y Técnica Impositiva II	2433	8	Cuatrimestral
243 6	Auditoría	2425 - 2430 - 2432	8	Cuatrimestral

Quinto Año

Código	Asignatura	Correlatividad	Horas semanales	Régimen
242 8	Estructura Económica Argentina	2416	4	Cuatrimestral
243 7	Seminario de Práctica Profesional Administrativo Contable	2434 - 2436	6	Cuatrimestral
243 8	Seminario de Práctica Profesional Jurídico Contable	2434 - 2436	8	Cuatrimestral

Amerita en esta instancia “distinguir dos cuestiones, por una parte los niveles de análisis involucrados y, por la otra, a las diferencias entre fuentes de información y unidades de análisis” (Ynoub, 2014, pág. 380), en tanto que la fuente de información como documento, contiene a las unidades de análisis, y siendo que el estudio es cualitativo, se consideran a los componentes del programa de estudio, marco de referencia, objetivos, contenidos y actividades como las sub-unidades de análisis, que son los componentes organizadores del discurso al interior de la unidad de análisis y pertenecen al nivel

subunitario, “que funcionan como indicadores del nivel de anclaje” (Ynoub, 2014, pág. 380). De las subunidades se extrae la información que luego será atribuida a los niveles de anclaje y supra unitario.

Se hace la aclaración que las materias transversales correspondientes a la lengua extranjera Inglés I, Inglés II, Inglés III, Inglés IV y las materias Computación I y Computación II, son excluidas de esta investigación debido a que no pertenecen a las disciplinas científicas. Como también ha sido excluida la modalidad semipresencial de la materia Introducción al Conocimiento Científico, siendo analizada solamente la modalidad presencial.

2.3. SISTEMA DE MATRICES

Ya fue abordada la cuestión del “objeto complejo” desde la concepción de Samaja, en la aproximación ontológica de la Contabilidad. Allí se expresó la naturaleza siempre compleja de lo objetivado, de lo recortado de la densidad del ser, objetivación que supone siempre una separación, una distancia del sujeto que le permite la focalización de algún fragmento del ser, y a su vez, lo focalizado también es del orden de la complejidad.

El acceso al conocimiento de esa complejidad, de su variabilidad, no es instantáneo, ni espontáneo, si fuera así se estaría en el orden del conocimiento divino (citar Ynoub). Se necesita una intencionalidad para hacer de ese objeto, “un objeto de estudio inteligible” (Samaja, 2003, pág. 146). La inteligibilidad del objeto descansa en su propia estructura, que reproduce a su tiempo la estructura de la realidad, de la que Samaja da cuenta, en sus atributos ontológicos, lógicos, semióticos, epistemológicos y metodológicos, integrando el aporte de autores como Hegel, Kant, Piaget, Pierce, Galtung, entre tantos otros, “Cualquiera sea el nivel de simplicidad en la inmediatez en que se considere, todo ente, todo sujeto, es una totalidad que contiene partes, es un resultado que tiene carácter decisivo para comprender la posibilidad de que los hechos puedan ser cartografiados sobre una tautología y en última instancia sobre una lógica” (Samaja, 2003, pág. 122), ahora bien, el material que produce la actividad investigativa, es el “dato científico”, que Samaja define como “una construcción compleja que posee una estructura interna” (Samaja, 2003, pág. 160), de la que el autor da cuenta en sus determinaciones lógicas y ontológicas, y en función de estas consideraciones revisa la matriz tripartita de Galtung, y propone “que la estructura del dato científico tiene cuatro componentes que denomina “invariantes” (Samaja, 2003, pág. 161).

Estos cuatro componentes son las unidades de análisis (argumento), variables (función), valores (valor de la función) e indicadores, (las operaciones sobre la unidad de análisis, y que permiten calcular el valor de la función).

Entonces, en una primera aproximación, la matriz de datos está compuesta por “las invariantes estructurales,” (Samaja, 2003, pág. 164), que son las cuatro ya mencionadas por lo tanto, la matriz es cuatripartita, primera tesis de Samaja (Samaja, 2003, pág. 164).

En esta investigación, siguiendo la perspectiva expuesta, la unidad de análisis es el discurso pedagógico contenido en los programas de estudio, la variable es la repetición u ocurrencias de menciones a la clasificación de las ciencias, teorías y modelos, Métodos y Técnicas y Trabajos de Investigación, el indicador es la operación de identificación en el discurso de las menciones a estas categorías mediante la técnica análisis de contenido, y el valor es la presencia/ausencia de menciones a la clasificación de las ciencias.

2.3.1. Entificación, Clasificación y Operacionalización

Siguiendo a Ynoub, “cualquiera que sea la naturaleza del asunto a investigar y cualquiera sea la manera particular en que ese asunto sea concebido, los cuatro componentes deben ser abordados desde las siguientes operaciones cognitivas, entificación, clasificación y operacionalización” (Ynoub, 2014, pág. 232), a continuación se da cuenta de estas operaciones:

-Entificación

La entidad empírica es, “conforme a las hipótesis” (Ynoub, 2014, pág. 232), el discurso pedagógico expresado en los componentes didácticos de los programas de estudio. Las proposiciones y/o palabras (lexemas), con que los profesores explicitan los saberes, se encuentran en el discurso organizado del programa, que como “texto escrito, puede ser fragmentado de diversas maneras atendiendo a su organización, es decir a las dependencias de las partes” (Ynoub, 2014, pág. 235), en este caso, los componentes didácticos son las partes fragmentables del discurso del programa: marco de referencia, objetivos, contenidos y actividades.

En tanto se registran las “ocurrencias o casos” (Ynoub, 2014, pág. 236) de las proposiciones y palabras que como temas o ítem del programa de estudios, “son las unidades mínimas por debajo de las cuales no se reconocen unidades significativas para el análisis

sis” (Ynoub, 2014, pág. 235), estas unidades significativas se encuentran en los programas de estudio de la carrera, siendo treinta y un (31) programas que conforman la muestra, cada uno de ellos con las subunidades de análisis.

-Clasificación

El discurso pedagógico en relación con la formación científica como entidad, hace referencia al conjunto de saberes que se inscriben en lo científico más estricto atento a su contexto de producción, y en sus dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales expresadas en las unidades de análisis. Estas dimensiones de los saberes no tienen relevancia en este estudio, no se va a distinguir saberes según si son conceptuales, procedimentales o actitudinales, pero si aclarar que estas dimensiones están presentes, y que por eso serán incluidos saberes referidos a conceptos, a procedimientos propios de cada una de las disciplinas y a saberes que tienen que ver con procedimientos generales del método científico, como también saberes puestos en juego en las actividades que apuntan al despliegue de la resolución de problemas, la autonomía y la autoregulación del aprendizaje por parte del alumno.

Se distinguieron cuatro categorías bien diferenciadas que son atribuidas a la formación científica: clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos de investigación. Las tres últimas como entidades relevantes coordinadas (del mismo nivel), sin las cuales la categoría clasificación pierde significatividad.

Esta fragmentación de la formación científica atiende a las características disciplinares de la Epistemología y de la Metodología de la investigación. En cuanto a la primera, siendo que sus unidades de análisis son las disciplinas, respondiendo a ello, se distingue la categoría “Clasificación de las Ciencias”, que comprende las cuestiones sobre el objeto de estudio, su historia, y los entes de su dominio. Por otro lado, la tradición pedagógica recoge este constructo para designar a esos saberes en el proceso de trasposición didáctica.

La otra unidad de análisis de la Epistemología son las teorías científicas, por lo tanto se propone la categoría Teorías y Modelos, que comprende a los saberes consignados en los programas como teorías y/o modelos de cada una de las disciplinas en su versión pedagógica.

La Metodología de la Investigación Científica, como disciplina, contiene procedimientos de mediano alcance, siguiendo la consideración de A. Gianella, y dentro de estos procedimientos, en esta categoría, se incluyen a todas aquellas técnicas y procedimientos propios de cada disciplina, de aplicación en sus campos tanto para la investigación científica como para el ejercicio profesional, y también responde a la cuestión del método disciplinar. Por lo tanto los saberes de este tipo consignados en los programas, se incluyen en la categoría “Métodos y Técnicas”.

Como Trabajos de Investigación, se hace referencia a estrategias generales de resolución de problemas, relevantes para la formación de competencias científicas, de apropiación más compleja. Dentro de esta categoría se incluyen las menciones a todos aquellos aprendizajes que tienen que ver con la autonomía posterior, como la lectura comprensiva, sistematización de la información, cuadros y gráficos, trabajos de investigación en general, siendo las rutinas atribuidas a la categoría métodos y técnicas.

De la pertinencia de esta clasificación depende la validez en la construcción del dato “La validez pone en juego la selección de las dimensiones” (Samaja, 2003, pág. 172), y de las categorías.

-Operacionalización

Se realiza la observación sistemática del discurso organizado, en sus componentes didácticos, y en cada uno de los programas de estudio, identificando los elementos del texto que corresponden a la clasificación descripta, mediante la técnica análisis de contenido. A los efectos de organizar la tabla de contenidos, se procede a la codificación de los elementos de la misma. Los componentes se despliegan en el eje vertical, que se corresponden con la numeración 1 y a las categorías de la clasificación, en el eje horizontal, con la numeración 2.

Atento a que la observación opera en el nivel subunitario, las categorías tienen los siguientes códigos en el eje horizontal:

2.1.1 para la clasificación de las ciencias, 2.1.2 para teorías y modelos, 2.2.1 para métodos y técnicas y 2.2.2 para trabajos de investigación.

En la observación propiamente dicha, se subrayan las proposiciones, palabras o ítem, según el estilo lingüístico de cada profesor, y el código se consigna a la misma altura del

margen de la pila, en algunos casos hay una línea como referencia que une el texto con el código para evitar confusiones.

Se consigna marcando con x cada mención según categoría, y la suma posterior se vuelve a la tabla. Se utilizaron dos tablas, una para consignar las menciones según ocurrencia y otra para consignar la cantidad total de cada mención por categoría y por subunidad de análisis. Ejemplo, una mención a la categoría Clasificación de las Ciencias, en la subunidad de análisis “Contenidos”. De este procedimiento depende “la confiabilidad” como atributo del dato científico. (Samaja, 2003, pág. 172).

2.3.2. Dialectización del Sistema de Matrices

Samaja hace progresar la concepción clásica del dato, “ampliando su perspectiva en la dirección de una metodología dialéctica” (Samaja, 2003, pág. 164). Postula tres tesis sobre la matriz de datos, la primera dice que todo dato científico posee una estructura invariante, de carácter universal, esto es para cualquier ciencia empírica. La segunda tesis sostiene que toda investigación tiene al menos (puede haber más) tres matrices, es decir un sistema de matrices. La tercera tesis incorpora a los esquemas indicadores a la organización tripartita clásica del dato, por lo tanto es cuatripartita, puesto que pone de manifiesto, “las numerosas transiciones, mediaciones y transformaciones que ocurren durante la creación científica” (Samaja, 2003, pág. 169), desde esta perspectiva del dato científico en este estudio se realizó el sistema de matrices, teniendo en cuenta su organización cuatripartita, y los niveles de integración de las unidades de análisis según se ve en el cuadro del sistema de matrices.

Dado la característica de las unidades de análisis, que guardan relaciones de subordinación y supraordinación, y que Samaja compara con la relación espécimen-especie, para fundar las mediaciones en la analogía y la dialéctica (Samaja, 2003, pág. 176). Las mismas comprometen tres niveles de integración, en este caso las unidades de análisis ascienden desde las subunidades del texto del programa de estudio, nivel subunitario, que infradetermina a la información que pasa a integrar a la unidad de análisis asignaturas del nivel unitario y estas a su vez informan a la unidad de análisis diseño curricular.

Es decir que hay una relación dialéctica de infra y de supradeterminación, por ejemplo las normas institucionales en el nivel del diseño curricular, supradeterminan la construcción de las asignaturas y éstas a su tiempo a la construcción de los programas en sus determinaciones en la experiencia, que será relevada para hacer el camino inverso, en

“un proceso constructivo que remite a partes componentes de la unidad focal (que Samaja las refiere como niveles subunitarios) o a contextos en que “se integra la unidad focal como parte de un sistema mayor del que participa” (Ynoub, 2014, pág. 256), teniendo en cuenta que las unidades de análisis configuran contextos lingüísticos. “La matriz de datos se mueve entonces, en esa constante intermediación por la cual se tornan observables, ciertos conceptos teóricos al mismo tiempo que se trasforman en conceptos teóricos, ciertos estados de cosas observables” (Samaja, 2003, pág. 181).

2.3.3. El Proceso Constructivo del Dato

El sistema de matrices permite visualizar “que la producción de los datos exigirá moverse entre distintos planos” (Ynoub, 2014, pág. 260), siendo las subunidades de análisis en las que se organiza el programa, como subtexto se consideran cuatro subunidades de análisis (marco de referencia, objetivos, contenidos y actividades), conformando 124 subunidades y 31 unidades de análisis del nivel infraunitario, que informarán a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas, y trabajos de investigación.

La agregación de estas categorías, informan a las dimensiones orientación epistemológica y orientación metodológica, de la variable formación científica, que se corresponden con la asignatura como unidad de análisis del nivel de anclaje. Estas a tu tiempo, informan sobre el estado de la variable espacio textual curricular, del nivel supraunitario pero que asciende del nivel subunitario y cuya unidad de análisis es el diseño curricular. Hasta aquí, queda expuesto y explicado el sistema de matrices de datos y su dialectización, que a continuación se expone.

2.3.4. Cuadro del Sistema de Matrices

Matriz de Datos

VALORES	VARIABLES			UNIDAD DE ANÁLISIS
	Espacio textual curricular de la categoría clasificación de las Ciencias			Diseño curricular
Debilidad/fortaleza	-----			
INDICADORES	Unidades de Registro a la clasif de las Cs. y las otras categorías de la orientación Epistemológica y Metodológica			Nivel Supraunitario
	Observación y registro comparativo.			↑

Presen/Aus	VARIABLE	DIMENSIONES		
	Formación científica	Orientación Epistemológica	Orientación Metodológica	Asignatura
Presen/Aus	Categoría Orientación epistemológica de la Carrera de CPN			
	-----			Nivel de anclaje
INDICADORES	Unidades de registro sobre Orientación epistemológica y Orientación metodológica			
	Observación y registro sumatorio. Gráficos			↑

Presen/Aus	VARIABLES	DIMENSIONES		
	Orientación Epistemológica	Clasificación de las Cs. y Teorías y Modelos.		Programa
	Orientación metodológica	Métodos y Tcas. Y Trabajos de Investigación.		(Marco Ref. Objetivos, Contenidos, Actividades)

INDICADORES	Unidades de registro sobre clasif de las Cs. Teorías y Modelos. Métodos y Tcas. y Trabajos de Investigación.			Nivel infraunitario
	Procedimientos de observación y registro sumatorio. Análisis de contenido. Gráfico.			

2.4. LA MUESTRA

Siendo que toda investigación busca encontrar determinaciones universales, “establecer las relaciones lógicas entre lo particular (=empírico) y lo universal (=teórico)” (Samaja, 2003, pág. 265), todo recorte que establezca una hipótesis, está contenido en universo mayor, por lo tanto esos elementos empíricos configuran un subconjunto y este debe “ser bien definido” para que constituya una muestra, y no solo aporte conocimiento referido a los objetos contenidos en la muestra, sino que también se pueda analogar al universo que pertenece.

En esta investigación, la muestra es el conjunto de los programas de estudio de la carrera de Contador Público de la UNLaM, que a través de los componentes didácticos de los mismos, están explicitadas las menciones a las categorías donde serán registradas.

Debido a que el supuesto teórico sobre el desacuerdo de la categoría científica de la Contabilidad, “se conjetura la pertenencia como caso” (Samaja, 2003, pág. 273) del universo de la misma carrera en el resto de universidades nacionales y/o privadas. En ningún momento de la investigación se considera este análisis como perteneciendo a otro universo, como puede ser el universo de las carreras del Departamento de Ciencias Económicas.

2.4.1. Criterios para la Selección de la Muestra

En relación con el sistema de matrices, en cuanto a los criterios de selección, “la cuestión de la muestra no queda fijada hasta que no se indica de cuál matriz del sistema de matrices se está hablando (Samaja, 2003, pág. 267)”, en esta investigación la muestra es el conjunto de los programas de estudios de la carrera de Contador Público, que corresponde a la matriz del nivel sub unitario puesto que es el que infradetermina a los niveles de integración superiores. Es el nivel de donde se obtienen los datos, habiéndose excluido las materias transversales Computación e Inglés, porque no reúnen el requisito de relevancia, ni los programas de materias semipresenciales, porque la asignatura ya está dentro de la modalidad presencial.

En relación con la variabilidad de la categoría investigada, y puesto que se investiga la variabilidad de las menciones a la categoría Clasificación de las Ciencias, se infiere que este movimiento, esta “variabilidad de la muestra sea análoga a la variabilidad del

universo” (Ynoub, 2014, pág. 361). La débil explicitación curricular en el nivel del programa a la clasificación de las ciencias, en la carrera de Contador, podría ser analizada en cualquier diseño curricular de la misma carrera en cualquier universidad nacional o privada, porque el supuesto teórico es una constante, por lo tanto el conjunto de los programas de estudio que se aborda en esta investigación configura un “caso como ejemplar típico o paradigmático” (Ynoub, 2014, pág. 370), que expresaría similares variaciones de la categoría, que Ynoub denomina “enfoque nomotético”, en términos dialécticos el caso es el singular concreto que porta o expresa la estructura análoga del universal concreto, “de un universo concreto es decir de un universo con estructura, respecto de la cual la muestra es una buena muestra.” (Samaja, 2003, pág. 270). La muestra entonces, “expresa de modo característico el fenómeno que se desea estudiar” (Ynoub, 2014, pág. 371).

En relación con el proceso de investigación y considerando que el análisis se realiza sobre todos los programas de la carrera como totalidad, cuya fuente es el Plan de Estudios no solo sobre las disciplinas contables, la muestra se considera satisfactoria.

En relación al contexto del tipo de diseño, es una muestra en el marco del diseño descriptivo que “busca establecer las características generales de una población” (Samaja, 2003, pág. 271), en este caso, la variabilidad de las categorías que conforman la formación científica y focalizando en la categoría clasificación de las ciencias. La muestra entonces, configura una “buena base inductiva si podemos generalizar lo que encontramos en los casos particulares observados” (Samaja, 2003, pág. 273), al universo al que pertenece. Como el alcance de la muestra es la totalidad de los programas de la carrera, la base inductiva es relevante como caso.

En relación con el tipo de muestra, se trata de una muestra no aleatoria, “también denominadas finalísticas o intencionadas” (Ynoub, 2014, pág. 368), ya que el desacuerdo sobre la categoría de científicidad de la Contabilidad, permite anticipar que su explicitación es problemática al momento del diseño de los programas, no solo para los profesores de la especialidad, sino también para los profesores de otras especialidades que se encontrarán con el mismo obstáculo al momento de ubicar su disciplina en relación con la Contabilidad, motivos por los cuales la cuestión puede inclinar al soslayamiento de explicitaciones en los programas. Por lo tanto, se dispone de “criterios fundados para identificar las variaciones relevantes” (Ynoub, 2014, pág. 369), y se “busca profundizar en la identificación de la variabilidad a través de un abordaje denso y abierto” (Ynoub, 2014, pág. 369), haciendo la aclaración en este punto que si bien el

abordaje es abierto, se trata de una descripción, aunque en el nivel de la registración y clasificación hay un componente exploratorio que obligó a formular más adecuadamente las cuatro categorías del nivel infraunitario.

En relación con el enfoque nomotético y considerando que es un estudio de caso en relación con el universo al que pertenece y siendo que la información proviene del nivel subunitario de la matriz, “necesariamente derivará en tratamientos extensivos” (Ynoub, 2014, pág. 375). Asimismo, puesto que la unidad de muestreo (U.A) tiene que ser fragmentada en subunidades, donde se encuentran los elementos observables del discurso del programa como totalidad y a los que serán referidos en la matriz de anclaje y a su vez, en la matriz supraunitaria.

2.5.RELEVAMIENTO DE DATOS

En esta instancia se desarrolla el plan de tratamiento de la información, a los efectos de traducirlas al “lenguaje de las variables o de la matriz de datos” (Samaja, 2003, pág. 285), explicitando “uno por uno los procedimientos que se aplicarán a la información que se produzca a fin de transformarla primero en dato y luego asimilarla al cuerpo teórico de la investigación” (Samaja, 2003, pág. 285) y que ya ha sido anticipado en los puntos sobre operacionalización y dialectización del sistema de matrices.

2.5.1. Plan de Tratamiento y Análisis de los Datos

Este momento del diseño de investigación, refiere a “la adopción de una estrategia metodológica para la resolución de un problema” (Samaja, 2003, pág. 205). El contexto de observación es el diseño curricular en sus distintos niveles de integración ya desarrollado, y la técnica de relevamiento es el análisis de contenido.

Los niveles infraunitarios y de anclaje son de carácter cuantitativo, describen la variable formación científica y sus orientaciones (dimensiones), para obtener información de la categoría clasificación de las ciencias, a los efectos de hacer observable el espacio textual curricular que ocupa en relación con las otras categorías coordinadas, y realizar una atribución cualitativa de debilidad/fortaleza, a través de una distribución de frecuencias absolutas y relativas del diseño curricular.

2.6. DISEÑO DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Puesto que la formación científica en el diseño curricular es el objeto de análisis de esta investigación, que se expresa en el conjunto de los programas de estudio y siendo los mismos de naturaleza lingüística, la técnica de relevamiento de datos más adecuada para medir las variables en cuestión, es el análisis de contenido que consiste en identificar y registrar de manera ordenada las referencias o menciones a dicha formación, a efectos de obtener una descripción específica, como recorte de todo el plexo del discurso académico en cada programa de estudio. Serán considerados solo aquellos referidos a las categorías definidas en esta investigación como formación científica, pero entendiendo que se encuentra dentro de un discurso académico más amplio.

A los efectos de evaluar las posibilidades de esta técnica, Laurence Bardin sostiene que “la finalidad analítica primordial que resuelven las técnicas de análisis de contenido es la identificación y explicación de las representaciones cognoscitivas que otorgan sentido a todo relato comunicativo” (Bardin, 1986, p. 5), por otro lado, el discurso como objeto de comunicación “es producido, recibido y comprendido por actores que tendrán la tarea de compatibilizar la estructura del mismo con otras estructuras de sentido, existentes en la sociedad..” (Bardin, 1986 p. 5), es decir que es un objeto posible de ser interpretado, lo que pone de manifiesto el sesgo cualitativo de dicha operación, con este dispositivo técnico, y afirma el mismo autor que el análisis de contenido es “una hermenéutica controlada, basada en la inducción, en la inferencia” (Bardin, 1986, p.7). Es muy significativo para esta investigación la consideración que este autor hace de esta técnica, cuando refiere a la tarea de “desocultación”, que implica una hermenéutica, un esfuerzo de interpretación por parte del observador, que permite la medición cuantitativa y cualitativa de los objetos observados.

En este trabajo se advierte, el discurso propio de cada disciplina y por otro el estilo lingüístico de quien lo escribió. Estos atributos hacen del diseño curricular una totalidad lingüística diversa y sumamente compleja que determina a cada programa como una unidad de contexto, esto es, de sentido en sí misma.

La diversidad del discurso determinan que las unidades de “registro” o “codificación” (Bardin 1986, p. 27), deben ser lo suficientemente amplias, incluyendo , temas, proposiciones y palabras que hagan referencia a la formación científica que puedan ser registradas como tales y atendiendo justamente a esta riqueza de estilos en los textos

curriculares, la identificación de los indicadores en el texto incluye la instancia subjetiva de la interpretación del proceso de comunicación que es el currículum, que aporta el enfoque cualitativo a la investigación.

Esta instancia subjetiva, de interpretación, de empatía, no es otra cosa que un esfuerzo por lograr más objetividad en la acción de clasificar, a efectos de que lo escrito en el discurso pedagógico didáctico sea sopesado, reflexionado, revisado en su contexto y en función de esta hermenéutica se toma la decisión de la ubicación en la categoría, tratando de satisfacer los requisitos de exhaustividad y de exclusión de la clasificación dentro de márgenes razonables.

Cada programa de estudio será analizado, bajo la forma de análisis categorial según Bardin (Bardin, 1986, pág. 29) observando e identificando las menciones objetivadas en temas, proposiciones y palabras, que hagan referencia a las categorías científicas, para obtener una descripción del contenido analizado (Bardin, 1986, pág. 29). Por ello se consideran dos dimensiones, la dimensión epistemológica y la dimensión metodológica, registrando su presencia y/o ausencia en términos de explicitación, de cuya aplicación surgirán las frecuencias de las referencias a la formación científica, visibilizando la relación de fortaleza o debilidad en el diseño curricular como totalidad y en cada uno de los programas como casos particulares.

En esta dirección electrónica están todos los programas, es decir las unidades de análisis en el sentido amplio de la investigación, pero que serán “unidades de contexto” en el marco de aplicación del análisis de contenido.

<http://economicas.unlam.edu.ar/index.php?seccion=3&idArticulo=34>

Si bien las unidades de análisis sobre las que se realizan las operaciones de la técnica de investigación son los programas de cada una de las materias del diseño curricular, en el análisis de contenido se considera como unidad de análisis (registro) a las menciones en los segmentos del discurso de los programas como ya se consignó más arriba.

2.6.1. Definiciones Operacionales: Variables, Dimensiones y Categorías

La variable formación científica es el conjunto de saberes y prácticas de rango científico y tecnológico que se expresa en las unidades de contexto (programa). Es medida a través de dos atributos, como la orientación epistemológica (2.1) y la orientación metodológica (2.2) que a continuación se definen.

La Orientación Epistemológica es el conjunto de saberes que dan cuenta del carácter científico y/o tecnológico de la disciplina, de su objeto de su estudio, sus características, atributos, taxonomías y referencias a la historia de ese campo de conocimiento. Es desagregada en la dimensión clasificación de las ciencias para consignar las menciones acerca de la definición del objeto de estudio y su ubicación respecto a alguna clasificación de las ciencias, incluyendo a las disciplinas de orden tecnológico. Las expresiones referidas a estos tópicos son incluidas en esta categoría. Asimismo, las referencias a la historia de la disciplina, también estarán encuadradas dentro de la Clasificación de las ciencias, en tanto da cuenta del objeto de estudio y su construcción.

La dimensión “Teorías y Modelos”, es definida, como conjunto de enunciados que se ocupan de ese dominio de la realidad y que explican fenómenos fácticos como también modelos y teorías en matemática de los que se desprenden procedimientos de aplicación fáctica sobre los entes de dominio de las ciencias económicas en general y de la ciencia contable en particular. Sostiene Samaja, que en el campo de las matemática, “la palabra modelo, es empleada para referirse a un sistema al cual es aplicable una teoría” (Samaja, 2003, pág. 246). Asimismo, los conceptos de “Sistemas” y/o “Estructuras” también son considerados en este trabajo bajo esta categoría: “la estructura asociada con una teoría puede considerarse como lo de común tienen todos los modelos de esa teoría” (Samaja, 2003, pág. 246), de modo que las referencias a cuerpos de conocimiento fragmentados según algún criterio teórico, será incluido bajo esta categoría Teorías y Modelos. Se ha observado que en el territorio del Derecho, las “Fuentes” o “Doctrinas” son consideradas dentro de estas dimensiones, ya que este concepto hace referencia a las doctrinas jurídicas como teorías del Derecho.

En virtud de que se hace referencia a conceptos que están incluidos en un diseño curricular, en un programa de estudios, las teorías científicas están bien establecidas, gozan de vigencia en su comunidad de pertenencia, ya sea porque se siguen aplicando o porque forman parte de la construcción histórica del campo disciplinar: “las teorías se introducen normalmente cuando estudios *anteriormente realizados* de una clase de fenómenos han revelado un sistema de uniformidades que se pueden expresar

en formas de leyes empíricas” (Hempel, 1987, pág. 107), esta definición contiene la connotación de estabilidad histórica que por diversos motivos amerita que una teoría forme parte de los contenidos obligatorios de un programa de estudios, mantenerla vigente, y eso es algo que solo lo logra un diseño curricular, la confirma en la actualidad de la cultura y garantiza que se transfiera a otra generación de una determinada comunidad de conocimiento.

Así mismo, son considerados dentro de esta categoría las expresiones que refieren a problemas disciplinares, según el criterio piagetiano al que adhiere Samaja “el problema tiene significado por referencia a un movimiento de reproducción” (Samaja, 2003, pág. 229), dentro del mismo campo disciplinar, son “procesos” que en distintos niveles surgen como “obstáculos, disrupciones o conflictos que desequilibran de variadísimas maneras el proceso general de reproducción social dando lugar a transformaciones tanto en la esfera de los objetos como en la esfera de las representaciones” (Samaja, 2003, pág. 229), es decir que modifican tanto al objeto de estudio como a sus teorías y métodos, por lo tanto es considerado aquí como problema de conocimiento referido a su objeto.

La dimensión “Orientación Metodológica” refiere a aquellos saberes acerca de procedimientos de aplicación específicos de cada disciplina, que configuran los métodos y técnicas de aplicación en su dominio de entes, que colabora en la caracterización de la disciplina en la perspectiva científica, el tratamiento de sus objetos, sus modos de conocerlos, tratarlos, organizarlos y resolución de sus problemas disciplinares comunes. Por eso dentro de esta categoría se incluye toda práctica y ejercitación de rutinas. La ejercitación no constituye un problema, no requiere la ideación de una solución. Es la aplicación de una solución que ya han encontrado otros.

La dimensión “Trabajos de Investigación”, refiere a todos aquellos saberes que apuntan al desarrollo de habilidades de resolución de problemas, entendiendo que la investigación científica se inscribe en este tipo de aprendizajes, siendo la resolución de problemas como estrategia didáctica, una herramienta de integración teórica-práctica, que exige el desarrollo de flexibilidad y agilidad cognitivas, la contrastación con concepciones erróneas, poner de manifiesto teorías implícitas, relacionar conceptos, desplegar habilidades de lectura comprensiva, escritura y composición, habilidades de autorregulación, que incluyen el control, la revisión y el cambio cuando se percibe que lo que se está haciendo no es satisfactorio, condiciones propias de la investigación científica, aun cuando no estén explicitadas como investigaciones científicas, constitu-

yen habilidades y competencias que habilitan para la investigación, contribuyendo a la formación científica del alumno, potencial investigador.

En este sentido la resolución de problemas es un centro fundamental de la pedagogía universitaria, puesto que son capacidades que se ponen en juego en la praxis sobre material experiencial singular, que se configuran en la cotidianidad del quehacer profesional y para cuya resolución resultan inadecuados o insuficientes los procedimientos rutinarios de aplicación. Un problema es tal cuando no se disponen de procedimientos para su solución o esa disponibilidad es insuficiente, por lo tanto se requiere del desarrollo de nuevos conocimientos y estrategias de acción.

Serán incluidas en esta categoría, las menciones a trabajos de investigación en general, y todos aquellos saberes que impliquen el logro de la autonomía para lograr un conocimiento experto, como lectura comprensiva, precisión del lenguaje, habilidades de escritura, comprensión de textos disciplinares diversos, técnicas de sistematización de la información, análisis de casos, de situaciones extraídas de la realidad, integración teoría-práctica.

Esta categoría es entendida desde el predominio del hacer, del aspecto procedimental del aprendizaje de un contenido, que implica una operación en la experiencia, en el medio externo a la corporeidad del sujeto, que no opera en el vacío sino sobre la materialidad de una hoja de papel, de una computadora, proyectando los contenidos de la conciencia en objetos concretos.

Se distinguen bien las actividades de resolución de problemas y las de ejercitación, que son rutinas que no constituyen problema, y que tienen más que ver con el aprendizaje de procedimientos bien establecidos.

Cada programa de estudio, como unidad de análisis, será fragmentado en base a los componentes pedagógico-didácticos exigidos por el Departamento de Ciencias Económicas, que establece un formato común para los programas de todas las asignaturas, y que colabora como información relevante a los efectos de entender e interpretar la variable Formación Científica facilitando la observación de la frecuencia y distribución de las menciones a cualquiera de las categorías, y apreciar el carácter del mismo según dónde haya predominio o debilidad de menciones a cualquiera de las mismas. En general, el formato didáctico ofrece mayor poder de comprensión del objeto de estudio.

Los componentes del programa de estudio, son considerados como subunidades de análisis, y en los que es posible hacer la observación de las menciones. El “Marco Referencial” como fundamentación de la asignatura es donde se explicita una síntesis de todo el programa, y aquellos elementos que cada profesor titular considera como más relevante para su disciplina en relación con la formación que pretende llevar adelante.

Los “objetivos” expresan los resultados de aprendizaje en términos de logros conductuales, las intenciones pedagógico didácticas que se pretenden alcanzar al finalizar la cursada.

Los “contenidos” son los saberes, entendiendo por saberes los conocimientos disciplinares, extraídos del ámbito científico y transformados en contenidos académicos a los efectos de posibilitar su enseñanza, organizados en función del proceso de aprendizaje y de la lógica de la disciplina.

Las “actividades” son las condiciones, situaciones o tipo de práctica como contexto de realización del proceso de aprendizaje, tareas diseñadas para el desarrollo de los contenidos. En este trabajo son consideradas las actividades que deben hacer los alumnos, quedando fuera de la categoría toda explicitación acerca de la intervención docente.

Si bien el diseño curricular tiene otros componentes como la evaluación y la bibliografía, no son objeto de análisis en esta investigación debido a que no hay explicitación de los instrumentos de evaluación que son contruidos sobre la marcha del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, ni de la bibliografía, puesto que si bien es muy abundante, los títulos no constituyen un indicador de los elementos buscados.

2.6.2. Los Indicadores: Definiciones Operacionales

Los elementos observables para el estudio de las variables, a través de las dimensiones, son las menciones como unidades lingüísticas de sentido en cada programa de estudio organizado en subunidades de análisis ya descriptas.

Las unidades de registro:

-Las palabras o lexemas, como observable más simple, suele ser muy utilizada en los textos curriculares, seguida de punto.

-El tema, observable bajo la forma de palabra o proposición.

El análisis de los programas, por su característica y atento a la riqueza discursiva, tiene un componente de interpretación, no es una identificación de ciertas palabras claves, sino un análisis cualitativo de lo explicitado en los programas, considerado como un instrumento de comunicación pedagógica. Se analiza ese proceso rico y diverso, que obliga a la empatía y a la comprensión del mensaje. Esta característica hace que el diseño de investigación supere el carácter cuantitativo, en tanto la construcción del dato tiene un componente cualitativo.

2.6.3. Aplicación del Análisis de Contenido

El análisis se desarrolló de manera ordenada siguiendo la macroestructura curricular común de los programas, subrayando en el texto la palabra o proposición y señalando en el margen el código de cada categoría para indicar su pertenencia y luego registrarlo en la tabla de frecuencias absolutas de cada unidad de análisis.

Los códigos atribuidos a las menciones son 2.11 para “Clasificación de las Ciencias”, 2.1.2 para “Teorías y Modelos”, 2.2.1 para “Métodos y Técnicas” y 2.2.2 para las menciones sobre “Trabajos de investigación”.

Los códigos de las subunidades de análisis son 1.1.1 “Marco de Referencia”, 1.1.2 para “Objetivos”, 1.2.3 para “Contenidos” y 2.1.4 para “Actividades”

2.6.4. Operaciones

1) Observación y registro mediante subrayado y codificación de las proposiciones y palabras, que refieren a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos de investigación, según ocurrencia en las subunidades de análisis Marco de Referencia, Objetivos, Contenidos, y Actividades, de cada uno de los programas de estudio, unidad de análisis del nivel infraunitario.

2) Se vuelca en la tabla de frecuencias, las ocurrencias observadas a través de una x por cada unidad de registro hallada.

3) Se realizan operaciones de suma de las ocurrencias para cada categoría y en cada subunidad de análisis.

4) Se construye el dato de cada categoría del nivel infraunitario.

5) Se realizan operaciones de suma de las categorías clasificación de las ciencias y teorías y modelos por un lado y de las categorías métodos y técnicas y trabajos de investigación por otro, para obtener las frecuencias absolutas e informar sobre las dimensiones orientación epistemológica y orientación metodológica en el nivel de anclaje y cuya unidad de análisis son las asignaturas.

6) Se realizan operaciones de suma de la orientación epistemológica y la orientación metodológica para obtener las frecuencias absolutas e informar sobre la variable formación científica del nivel de anclaje y cuya unidad es la asignatura.

7) Se realizan operaciones de porcentajes en relación al total de menciones, para obtener las frecuencias relativas del espacio que ocupa cada categoría del nivel infraunitario en la variable formación científica del nivel de anclaje.

8) Se consideran frecuencias relativas y absolutas de la categoría clasificación de las ciencias en relación con el resto de las categorías que conforman a la variable formación científica y se obtiene una comparación que da cuenta del espacio textual curricular en la formación científica, de la clasificación de las ciencias en relación al diseño curricular.

9) Se construye una tabla de frecuencias por intervalos de 0 mención, 1-10 menciones, 11 a 20 menciones, 21 a 30 menciones. Se atribuye las menciones a las clasificación de las ciencias en cada programa de estudio, y se distribuye según ausencia, en los casos de 0 menciones, y según presencia, cantidad de menciones obtenidas en la categoría para cada programa.

10) Se establece un rango desde “muy débil”, “débil”, “fuerte”, “muy fuerte”.

A continuación se expone la organización de los datos hallados en las tablas de frecuencias absolutas y relativas.

CAPÍTULO 3

TABLAS DE FRECUENCIAS DEL SISTEMA DE MATRICES

Corresponde este momento de la investigación a la fase sintética “de reintegración o de totalización en la que se reintegran los componentes del objeto y se restituye la unidad diseccionada anteriormente” (Ynoub, 2014, pág. 107), cuando se realizó el diseño y análisis del objeto y se lo fragmentó en sus componentes en la fase de “modelización operativa” (Ynoub, 2014, pág. 109), en la fase anterior.

Obtenidas las frecuencias absolutas luego de las operaciones a través del análisis de contenido, se describen los datos en la tabla de distribución de frecuencias por unidad de análisis (ver anexo), tabla que permite contemplar las frecuencias de menciones para cada categoría en las subunidades de análisis.

Los datos se vuelcan a la matriz según nivel de integración y se ordenan en frecuencias acumuladas por área disciplinar. De modo que hay dos tablas, una para cada programa, y otra que acumula los datos de cada programa por área disciplinar.

-Área Contable: Contabilidad Básica, Contabilidad y Administración Pública, Elementos de Costos, Costos y Actividades Especiales, Seminario Administrativo Contable, Seminario Jurídico Contable. Frecuencia acumulada 448 menciones.

-Área Contable Tecnológica: Teoría y Técnica Impositiva I, Teoría y Técnica Impositiva II, Técnicas de Valuación, Auditoría, Sistemas de información. Frecuencia acumulada 709 menciones.

-Área Matemática: Matemática I, Matemática II, Matemática Financiera, Estadística. Frecuencia acumulada 438 menciones.

- Área Económica, Economía General, Estructura Económica Argentina, Finanzas Públicas, Macroeconomía. Frecuencias acumuladas 513 menciones.

-Área Administrativa: Administración, Procedimientos Administrativos, Administración Financiera. Frecuencias acumuladas 318 menciones.

-Área Derecho: Derecho Público, Derecho Civil, Derecho Comercial I, Derecho Comercial II, Derecho Laboral y Previsional. Frecuencias acumuladas 258 menciones.

-Área Otras Ciencias Sociales: Introducción al Conocimiento Científico, Psicosociología de las Organizaciones, Historia Económica. Frecuencias acumuladas 273 menciones.

El total de frecuencias acumuladas para todas las categorías es de 2960 menciones registradas.

Los programas de cada una de las asignaturas fueron analizados y volcadas las ocurrencias halladas según el código de cada categoría. Obtenidas las frecuencias acumuladas, los datos se organizan en otra tabla que agrupa las asignaturas por áreas disciplinares, se analiza la información en función de los objetivos de este trabajo, siguiendo los niveles de integración del sistema de matrices en orden a establecer la relación de debilidad/fortaleza del encuadre epistemológico en el diseño curricular.

A continuación se exponen las tablas de frecuencias para cada uno de los programas de estudio, en las que se puede contemplar la ausencia/presencia de menciones para la clasificación de las ciencias, y la presencia de las menciones al resto de las categorías coordinadas. En la observación de las tablas se puede advertir los predomios de categorías por cada asignatura.

En la tabla que corresponde a la matriz de anclaje, se organizaron los datos hallados por grupo disciplinar, teniendo en cuenta la organización curricular del plan de estudios a efectos de hacerlos comparables, y obtener información relevante en orden a la hipótesis substancial y/o ulteriores investigaciones. En la tabla se puede contemplar los predomios de las categorías por área disciplinar.

En la tabla que corresponde a la matriz supraunitaria, se organizan las frecuencias para la clasificación de las ciencias comparadas con las frecuencias para las otras categorías pero estas últimas consideradas como totalidad. Finalmente se expone la tabla de intervalos de menciones a la clasificación según cada asignatura.

3.1. TABLAS DE FRECUENCIAS ABSOLUTAS DE CADA PROGRAMA DE ESTUDIO / MATRIZ SUBUNITARIA

3.1.1. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Contabilidad Básica.

1-DISEÑO CURICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA CONTABILIDAD BÁSICA	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA-SIFICAIÓN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	TOTA-LES	2.2.1 MÉTO-DOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	TOTA-LES
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	1	1	2	9	11
1.2 OBJETIVOS	0	2	2	13	4	17
1.3 CONTENIDOS	11	3	14	13	0	13
1.4 ACTIVIDADES	0	0	0	15	19	34
TOTAL POR CA-TEGORÍAS	11	6		43	32	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	17			75		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	92					

3.1.2. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Contabilidad y Administración Pública.

1-DISEÑO CURICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA CONTABILIDAD Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLASIFICACIÓN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	TOTALES	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	TOTALES
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	0	0	0	7	7
1.2 OBJETIVOS	2	2	4	4	1	5
1.3 CONTENIDOS	4	7	11	7	0	7
1.4 ACTIVIDADES	0	0	0	0	0	0
TOTAL POR CATEGORÍAS	6	9		11	8	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	15			19		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	34					

3.1.3. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Estados Contables.

1-DISEÑO CURRICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA ESTADOS CONTABLES	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLASIFICACION DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	1	1	3	2	5
1.2 OBJETIVOS	1	6	7	17	1	18
1.3 CONTENIDOS	1	2	3	27	0	27
1.4 ACTIVIDADES	0	0	0	14	14	28
TOTAL POR CATEGORÍAS	2	9		61	17	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	11			78		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	89					

3.1.4. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Elementos de Costos.

1-DISEÑO CURICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA ELEMENTOS DE COSTOS	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA-SIFICAIÒN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	1	1	1	4	5
1.2 OBJETIVOS	2	6	8	36	5	41
1.3 CONTE-NIDOS	4	9	13	15	1	16
1.4 ACTIVI-DADES	0	0	0	0	20	20
TOTAL POR CATEGORÍAS	6	16		52	30	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	22			82		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	104					

3.1.5. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Costos y Actividades Especiales.

1-DISEÑO CURICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA COSTOS Y ACTIVIDADES ESPECIALES	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA-SIFICAIÓN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTO-DOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	0	0	1	1	2
1.2 OBJETIVOS	1	3	4	9	1	10
1.3 CONTENIDOS	0	9	9	14	1	15
1.4 ACTIVIDADES	0	1	1	0	15	15
TOTAL POR CATE-GORÍAS	1	13		24	18	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	14			42		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	56					

3.1.6. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Seminario Administrativo Contable.

1-DISEÑO CURICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA SEMINARIO ADMINIST. CONTABLE	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA-SIFICAION DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	1	1	0	5	5
1.2 OBJETIVOS	0	1	1	4	4	8
1.3 CONTENIDOS	0	1	1	2	2	4
1.4 ACTIVIDADES	0	0	0	1	4	5
TOTAL POR CATEGORÍAS	0	3		7	15	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	3			22		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	25					

3.1.7. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Seminario Jurídico Contable.

1-DISEÑO CURICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA SEMINARIO JURÍDICO CONABLE	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA-SIFICAIÒN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGA-CIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	0	0	1	9	10
1.2 OBJETIVOS	0	2	2	7	1	8
1.3 CONTENI-DOS	0	0	0	9	1	10
1.4 ACTIVIDA-DES	0	0	0	0	18	18
TOTAL POR CATEGORÍAS	0	2		17	29	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	2			46		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	48					

3.1.8. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Teoría y Técnica Impositiva I.

1-DISEÑO CURRICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA TEORÍA Y TÉCNICA IMPOSITIVA I	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLASIFICAIÒN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	2	2	3	12	15
1.2 OBJETIVOS	0	1	1	6	2	8
1.3 CONTENIDOS	3	5	8	2	0	2
1.4 ACTIVIDADES	0	1	1	3	17	20
TOTAL POR CATEGORÍAS	3	9	12	14	31	45
TOTAL POR ORIENTACIÓN	12			45		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	57					

3.1.9. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Teoría y técnica Impositiva II.

ASIGNATURA TEORÍA Y TÉCNICA IMPOSITIVA II	2.1. ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2. ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLASIFICACIÓN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	2	2	3	3	6
1.2 OBJETIVOS	0	7	7	5	1	6
1.3 CONTENIDOS	0	8	8	14	0	14
1.4 ACTIVIDADES	0	0	0	11	11	22
TOTAL POR CATEGORÍAS	0	17	17	33	15	48
TOTAL POR ORIENTACIÓN	17			48		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	65					

3.1.10. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Técnicas de Valuación.

ASIGNA- TURA TÉCNICAS DE VALUACIÓN	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA			
	PROGRA- MA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA- SIFICAIÒN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJS DE INVESTIGACIÓN	Totales
	1.1 MAR- CO DE REFERENCIA	0	1	1	0	3	3
	1.2 OBJE- TIVOS	3	10	13	23	1	24
	1.3 CON- TENIDOS	7	22	29	31	9	40
	1.4 ACTIVI- DADES	0	14	14	0	45	45
	TOTAL POR CATE- GORÍAS	10	47		54	58	
	TOTAL POR ORIENTACIÓN	57			112		
	TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	169					

3.1.11. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Auditoría.

ASIGNATURA AUDITORÍA	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA- SIFICAIÓN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGA- CIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	0	0	8	14	22
1.2 OBJE- TIVOS	1	2	3	16	1	17
1.3 CONTE- NIDOS	5	9	14	102	0	102
1.4 ACTIVI- DADES	0	0	0	24	127	151
TOTAL POR CATEGORÍAS	6	11		150	142	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	17			292		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	309					

3.1.12. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Sistemas de Información.

ASIGNATURA SISTEMAS DE INFORMACIÓN CONTABLE	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA			
	PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLASIFICA- CIÓN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGA- CIÓN	Totales
	1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	3	3	17	15	32
	1.2 OBJETI- VOS	0	2	2	4	5	9
	1.3 CONTE- NIDOS	3	10	13	14	1	15
	1.4 ACTIVI- DADES	0	0	0	7	28	35
	TOTAL POR CATEGORÍAS	3	15		42	49	
	TOTAL POR ORIENTACIÓN	18			91		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	109						

3.1.13. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Matemática I.

ASIGNATURA MATEMÁTICA I	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLASIFI- CAIÒN DE LAS CIEN- CIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJO DE INVESTIGA- CIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	0	0	6	4	10
1.2 OBJETIVOS	0	5	5	8	2	10
1.3 CONTENIDOS	0	17	17	11	0	11
1.4 ACTIVIDADES	0	0	0	0	33	33
TOTAL POR CA- TEGORÍAS	0	22		25	39	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	22			64		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	86					

3.1.14. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Matemática II.

ASIGNATURA MATEMÁTICA II	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA- SIFICAIÓN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJO DE INVESTIGA- CIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	1	4	5	5	10	15
1.2 OBJETIVOS	0	1	1	15	9	24
1.3 CONTEN- DOS	0	12	12	6	1	7
1.4 ACTIVIDA- DES	0	3	3	12	4	16
TOTAL POR CATEGORÍAS	1	20		38	24	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	21			62		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	83					

3.1.15. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Matemática Financiera.

ASIGNATURA MATEMÁTICA FINANCIERA	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLASIFI- CAIÒN DE LAS CIEN- CIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	TOTALES	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGA- CIÓN	TOTALES
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	0	0	6	1	7
1.2 OBJE- TIVOS	0	1	1	10	5	15
1.3 CONTE- NIDOS	0	17	17	25	1	26
1.4 ACTIVI- DADES	0	2	2	9	0	9
TOTAL POR CATEGORÍAS	0	20		50	7	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	20			57		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	77					

3.1.16. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Estadística.

ASIGNATURA ESTADÍSTICA	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLASIFICA- IÓN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJS DE INVESTIGACIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	0	0	1	3	4
1.2 OBJE- TIVOS	0	4	4	27	37	64
1.3 CONTE- NIDOS	5	34	39	43	0	43
1.4 ACTIVI- DADES	0	1	1	4	33	37
TOTAL POR CATEGORÍAS	5	39		75	73	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	44			148		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	192					

3.1.17. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Economía General.

ASIGNATURA ECONOMÍA GENERAL	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA- SIFICAIÓN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJO DE INVESTIGA- CIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	4	5	9	3	4	7
1.2 OBJE- TIVOS	0	7	7	0	0	0
1.3 CONTEN- IDOS	12	32	44	11	2	13
1.4 ACTIVI- DADES	2	5	7	8	2	10
TOTAL POR CATEGORÍAS	18	49		22	8	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	67			30		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	97					

3.1.18. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Estructura Económica Argentina.

ASIGNATURA ESTRUCTURA ECONÓMICA ARGENTINA	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLASIFICA- CIÓN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGA- CIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	0	0	0	10	10
1.2 OBJE- TIVOS	0	5	5	3	8	11
1.3 CONTE- NIDOS	0	36	36	0	0	0
1.4 ACTIVI- DADES	0	0	0	4	44	48
TOTAL POR CATEGORÍAS	0	41		7	62	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	41			69		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	110					

3.1.19. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Finanzas Públicas.

ASIGNATURA FINANZAS PÚBLICAS	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA- SIFICAIÓN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGA- CIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	9	9	3	16	19
1.2 OBJE- TIVOS	1	6	7	7	3	10
1.3 CONTE- NIDOS	9	36	45	9	1	10
1.4 ACTIVI- DADES	0	1	1	8	12	20
TOTAL POR CATEGORÍAS	10	52		27	32	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	62			59		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	121					

3.1.20. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Macroeconomía.

1-DISEÑO CURICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA MACROECONOMÍA	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLASIFICAI- ÒN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGA- CIÓN	Totales
1.1 MAR- CO DE REFERENCIA	0	4	4	1	10	11
1.2 OBJETI- VOS	0	7	7	8	20	28
1.3 CONTE- NIDOS	0	32	32	9	10	19
1.4 ACTIVI- DADES	0	14	14	9	64	73
TOTAL POR CATEGORÍAS	0	57		27	104	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	57			131		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	188					

3.1.21. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Administración.

1-DISEÑO CURICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA ADMINISTRACIÓN	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLASIFICAIÒN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	3	1	4	2	2	4
1.2 OBJETIVOS	16	10	26	19	5	24
1.3 CONTENIDOS	9	32	41	12	1	13
1.4 ACTIVIDADES	2	23	25	16	13	29
TOTAL POR CATEGORÍAS	30	66		49	21	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	96			70		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	166					

3.1.22. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Procedimientos Administrativos.

1-DISEÑO CURICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA PROCEDIMIENTOS ADMINSTRATIVOS	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA- SIFICAIÓN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	1	1	0	2	2
1.2 OBJETIVOS	0	1	1	3	2	5
1.3 CONTENI- DOS	0	6	6	30	11	41
1.4 ACTIVIDA- DES	0	0	0	0	0	0
TOTAL POR CATEGORÍAS	0	8		33	15	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	8			48		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	56					

3.1.23. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Administración Financiera.

1-DISEÑO CURICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA ADMINSTRACIÓN FINANCIERA	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLASIFICAION DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	1	0	1	2	3	5
1.2 OBJETIVOS	1	2	3	12	0	12
1.3 CONTENIDOS	0	8	8	23	1	24
1.4 ACTIVIDADES	0	0	0	15	28	43
TOTAL POR CATEGORÍAS	2	10		52	32	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	12			84		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	96					

3.1.24. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Derecho Público.

1-DISEÑO CURRICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA DERECHO PÚBLICO	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLASIFICAI- ÒN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGA- CIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	2	2	0	2	2
1.2 OBJETI- VOS	1	1	2	0	1	1
1.3 CONTE- NIDOS	2	1	3	0	0	0
1.4 ACTIVI- DADES	0	0	0	9	4	13
TOTAL POR CATEGORÍAS	3	4		9	7	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	7			16		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	23					

3.1.25. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Derecho Civil.

1-DISEÑO CURRICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA DERECHO CIVIL	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLASIFICAIÒN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGA-CIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	6	3	9	3	11	14
1.2 OBJETIVOS	1	4	5	1	2	3
1.3 CONTE-NIDOS	8	8	16	1	1	2
1.4 ACTIVI-DADES	0	1	1	8	9	17
TOTAL POR CATEGORÍAS	15	16		13	23	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	31			36		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	67					

3.1.26. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Derecho comercial I.

1-DISEÑO CURICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA DERECHO COMERCIAL I	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA-SIFICAION DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	0	0	1	6	7
1.2 OBJETIVOS	0	1	1	5	7	12
1.3 CONTENIDOS	3	0	3	0	0	0
1.4 ACTIVIDADES	0	0	0	3	19	22
TOTAL POR CATEGORÍAS	3	1		9	32	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	4			41		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	45					

3.1.27. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Derecho comercial II.

1-DISEÑO CURRICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA DERECHO COMERCIAL II	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICAS			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICAS		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLASIFICAION DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	0	0	1	2	3
1.2 OBJETIVOS	0	3	3	10	1	11
1.3 CONTENIDOS	2	1	3	8	0	8
1.4 ACTIVIDADES	0	2	2	12	22	34
TOTAL POR CATEGORÍAS	2	6	8	31	25	56
TOTAL POR ORIENTACIÓN	8			56		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	62					

3.1.28. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Laboral y Previsional.

1-DISEÑO CURICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA DERECHO LABORAL Y PREVISIONAL	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA-SIFICAIÒN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGA-CIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	0	0	0	3	2	5
1.2 OBJETI-VOS	0	1	1	1	1	2
1.3 CONTE-NIDOS	4	9	13	3	0	3
1.4 ACTIVI-DADES	0	8	8	16	11	27
TOTAL POR CATEGORÍAS	4	18		23	14	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	22			37		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	59					

3.1.29. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Introducción al Conocimiento Científico.

1-DISEÑO CURICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA INTRODUCCIÓN AL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA-SIFICAIÓN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGA-CIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	1	0	1	2	7	9
1.2 OBJETI-VOS	2	4	6	2	2	4
1.3 CONTE-NIDOS	17	4	21	8	1	9
1.4 ACTIVI-DADES	0	8	8	10	9	19
TOTAL POR CATEGORÍAS	20	16		22	19	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	36			41		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	77					

3.1.30. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Psicosociología de las Organizaciones.

1-DISEÑO CURICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA PSICOSOCIOLOGÍA DE LAS ORGANIZACIONES	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA-SIFICAIÒN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Tota-les	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGA-CIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	1	5	6	2	5	7
1.2 OBJETIVOS	9	14	23	4	5	9
1.3 CONTEN- DOS	7	23	30	4	0	4
1.4 ACTIVIDA- DES	0	17	17	0	47	47
TOTAL POR CATEGORÍAS	17	59		10	57	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	76			67		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	143					

3.1.31. Tabla de menciones a las categorías clasificación de las ciencias, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos, del programa de estudios de la asignatura Historia Económica y Social.

1-DISEÑO CURICULAR	2-FORMACIÓN CIENTÍFICA					
ASIGNATURA HISTORIA ECONÓMICA Y SOCIAL	2.1-ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA			2.2-ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
PROGRAMA DE ESTUDIO	2.1.1 CLA-SIFICAIÒN DE LAS CIENCIAS	2.1.2 TEORÍAS Y MODELOS	Totales	2.2.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS	2.2.2 TRABAJOS DE INVESTIGA-CIÓN	Totales
1.1 MARCO DE REFERENCIA	6	0	6	2	4	6
1.2 OBJETIVOS	0	3	3	0	3	3
1.3 CONTE-NIDOS	1	24	25	3	4	7
1.4 ACTIVI-DADES	0	1	1	1	1	2
TOTAL POR CATEGORÍAS	7	28		6	12	
TOTAL POR ORIENTACIÓN	35			18		
TOTAL MENCIONES A LA FORMACIÓN CIENTÍFICA	53					

3.1.32. Tabla de Frecuencias Absolutas. Menciones a las categorías del nivel subunitario, Clasificación de las Ciencias, Teorías y Modelos, Métodos y Técnicas y Trabajos de Investigación por áreas disciplinares.

FORMACIÓN CIENTÍFICA	ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA		ORIENTACIÓN METODOLÓGICA		
CATEGORÍAS	CLASIFICACIÓN DE LAS CIENCIAS	TEORÍAS Y MODELOS	MÉTODOS Y TÉCNICAS	TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	TOTALES
DISCIPLINAS DE ECONOMÍA	28	199	83	206	516
DISCIPLINAS CONTABLES	26	58	215	149	448
DISCIPLINAS CONTABLES TECNOLÓGICAS	22	99	293	295	709
DISCIPLINAS MATEMÁTICAS	6	101	188	143	438
DISCIPLINAS DE ADMINISTRACIÓN	32	84	134	68	318
DISCIPLINAS DE DERECHO	27	45	85	101	258
OTRAS CIENCIAS	44	103	38	88	273
TOTALES	185	689	1036	1050	2960
					2960

3.2. TABLA DE FRECUENCIAS ABSOLUTAS / MATRIZ DE ANCLAJE.

3.2.1. Menciones a las dimensiones Orientación Epistemológica y a la Orientación Metodológica del nivel de anclaje.

	ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	ORIENTACIÓN METODOLÓGICA
DISCIPLINAS DE ECONOMÍA	227	283
DISCIPLINAS CONTABLES	84	364
DISCIPLINAS CONTABLES TECNOLÓGICAS	121	588
DISCIPLINAS MATEMÁTICAS	107	331
DISCIPLINAS DE ADMINISTRACIÓN	116	202
DISCIPLINAS DE DERECHO	72	186
OTRAS CIENCIAS	147	126
TOTAL	874	2080

3.3. TABLA DE FRECUENCIAS ABSOLUTAS / MATRIZ SUPRAUNITARIA

3.3.1. Menciones a la clasificación de las ciencias y a las otras categorías de la variable formación científica.

CATEGORÍAS	TOTALES	
CLASIFICACIÓN DE LAS CIENCIAS		185
TEORÍAS Y MODELOS	689	
MÉTODOS Y TÉCNICAS	1036	
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	1050	
TOTAL DE LAS OTRAS CATEGORÍAS		2775
FORMACIÓN CIENTÍFICA		2960

3.3.2. Tabla de intervalos. Menciones a clasificación de las ciencias por asignatura.

Asignatura	Menciones a la clasificación de las Cs.			
	0	1-10	11-20	21-30
1 Contabilidad Básica			11	
2 Contabilidad y Administración Pública.		6		
3 Estados Contables		2		
4 Elem. de Costos		6		
5 Costos y Actividades Especiales		1		
6 Seminario Administrativo Contable	0			
7 Seminario Jurídico Contable	0			
8 Teoría y Tca. Impositiva I		3		
9 Teoría y Técnica Impositiva II	0			
10 Tcas.de Evaluac.		10		
11 Auditoría		6		
12 Sist. Info. Cont.		3		
13 Matemática I	0			
14 Matemática II		1		
15 Matem. Financ.	0			
16 Estadística		5		
17 Economía Gral.			18	
18 Estruct. Económ.	0			
19 Finanzas Públicas		10		
20 Macroeconomía	0			
21 Administración				30
22 Proced. Admin.	0			
23 Administ. Financ.		2		
24 Derecho Público		3		
25 Derecho Civil			15	
26 Der. Comercial I		3		
27 Der. Comercial II		2		
28 Der. Lab. y Prev.		4		
29 I.C.C.			20	
30 Psicosoc.Organiz.			17	
31 Hist. Económica		7		
Cantidad de materias según el rango propuesto	8	16	7	1

CAPÍTULO 4

RECONSTRUCCIÓN DEL ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO

4.1. RESULTADOS

En esta instancia del proceso, se analizan los datos obtenidos según las hipótesis instrumentales, que constituyen “la expresión empírica de los conceptos que contiene la hipótesis substantiva” (Ynoub, 2014, pág. 191), para poder representarla bajo una forma matemática que permita contemplarlos e inteligirlos, según la ideación o “modelización conceptual” (Ynoub, 2014, pág. 109) desarrollada en el marco teórico. Las hipótesis instrumentales operan en esta fase del proceso como guías de organización de los datos hallados y su representación, en dirección a la demostración de la hipótesis substantial.

Cada hipótesis instrumental formulada como pregunta, indica la operación que debe realizarse con los datos hallados, ya organizados en sus tablas correspondientes según matriz de pertenencia (ver anexo). Se expondrán los gráficos siguiendo el orden ascendente de la construcción del dato, según las matrices. En primer lugar se desarrollan los gráficos que corresponden a la matriz subunitaria.

4.2. REPRESENTACIÓN DE LOS DATOS DE LA MATRIZ INFRAUNITARIA

La representación de los datos de la matriz subunitaria es realizada, respondiendo a las hipótesis instrumentales que suponen una posible menor cantidad de menciones a la clasificación de las ciencias, en relación a las otras categorías analizadas.

- La cantidad de menciones a la clasificación de las ciencias, es menor que la cantidad de menciones a la categoría teorías y modelos.

- La cantidad de menciones a la clasificación de las ciencias es menor que la cantidad de menciones a métodos y técnicas.

- La cantidad de menciones a la clasificación de las ciencias es menor a la cantidad de menciones a trabajos de investigación.

A los efectos de no abundar en gráficos innecesarios para representar la misma información, en el siguiente gráfico de barras se contempla la información que responde a cada una de las hipótesis instrumentales del nivel infraunitario.

Gráfico 1 Menciones a las categorías del nivel infraunitario.

El gráfico de barras permite la comparación entre los datos hallados para cada una de las categorías de la matriz subunitaria. A los efectos de una mejor observación de la variabilidad entre las categorías, se consideró un intervalo de 50 ocurrencias, sobre el eje de la Y, y las categorías coordinadas sobre el eje de la X. Se observan las diferencias por categorías, la menor cantidad de menciones a la clasificación de las ciencias, en relación con teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos de investigación, confirman las hipótesis instrumentales.

El gráfico representa los datos hallados para cada una de las categorías de las unidades de análisis de la matriz subunitaria, que fueron extraídos de las tablas de menciones de cada uno de los programas y a su vez organizados según grupos disciplinares, teniendo en cuenta que si bien el código de organización curricular es la Asignatu-

ra, también subyace la organización por áreas, de modo que se pretende representar las menciones registradas según el criterio de organización curricular tal como opera en la práctica (Ver anexo).

Se observa que el total de menciones a la Clasificación de las Ciencias, de 185 ocurrencias, es menor que las menciones a las categorías coordinadas (del mismo nivel), teorías y modelos, que fueron observadas 689 menciones, métodos y técnicas, fueron registradas 1036 menciones y para Trabajos de Investigación se observaron 1050 menciones, comparadas individualmente. Siendo 2960 el total de menciones.

Estos datos constituyen la base empírica sobre los que se realizan las inferencias según las hipótesis instrumentales, y desde la cual se obtienen los datos para informar a la matriz de anclaje y supraunitaria. A continuación se contempla el gráfico que expresa las frecuencias relativas de cada categoría en el nivel infraunitario.

Gráfico 2 Porcentajes de menciones a la clasificación de las ciencias por categoría.

Los datos hallados confirman las hipótesis instrumentales previstas, que anticipaban una menor cantidad de menciones a la clasificación de las ciencias en relación con las otras categorías observadas.

4.3. REPRESENTACIÓN DE LOS DATOS PARA LA MATRIZ UNITARIA

La matriz unitaria organiza la información que ha de obtenerse como la interfase entre los niveles inferiores y superiores, compuesta por la variable formación científica cuyas dimensiones son las orientaciones hacia lo epistemológico y hacia lo metodológico. El gráfico representa la información obtenida de la base empírica (ver anexo) acerca de las asignaturas y responde a las hipótesis instrumentales:

-La cantidad de menciones a la orientación epistemológica es menor a la orientación metodológica.

-La mayor cantidad de menciones a la orientación metodológica expresa la fuerte formación científica.

Gráfico 3 Menciones a las dimensiones orientación epistemológica y metodológica

Según lo obtenido en la matriz subunitaria, la agregación de las categorías que infradeterminan a la orientación epistemológica y a la orientación metodológica de la matriz de anclaje, se observan las ocurrencias, que para la primera dimensión es de 874 menciones y para la segunda dimensión un total de 2086 menciones, confirmando las hipótesis instrumentales previstas en el sentido de una menor presencia en las

asignaturas, de la orientación epistemológica en relación con la orientación metodológica.

El gráfico permite contemplar la marcada diferencia entre las orientaciones, que si bien es esperable, se infiere una inclinación hacia el desarrollo de aprendizajes más referidos a la práctica y ejercicio profesional, pero que paradójicamente gran parte de estas metodologías y técnicas son las mismas que se aplican en la investigación científica.

A continuación se expone el gráfico que representa la misma información en porcentajes, acerca de la diferencia entre ambas orientaciones que componen la variable formación científica.

Gráfico 4 Porcentajes de la orientación epistemológica y la orientación metodológica

Se observa que el 30% del total de menciones pertenecen a la dimensión epistemológica y el 70% a la dimensión metodológica, definiendo el menor espacio textual curricular para la orientación epistemológica prevista en la hipótesis instrumental que anticipaba una menor cantidad de menciones a la orientación epistemológica en relación a la orientación metodológica.

Por otro lado, la alta ocurrencia de menciones a la orientación metodológica muestra la fortaleza en las asignaturas de la formación científica en su aspecto metodológico.

co, que supera el criterio que sostiene el enfoque tecnológico de la Contabilidad en particular y de la carrera de Contador Público en general.

4.4. REPRESENTACIÓN DE LOS DATOS DE LA MATRIZ SUPRAUNITARIA

En la matriz supraunitaria, se establece la relación entre el espacio textual curricular de la clasificación de las ciencias, obtenido por comparación con las otras categorías coordinadas, que informa sobre su relación con el diseño curricular como unidad de análisis.

Las hipótesis instrumentales de este nivel, son las siguientes:

-A menor menciones a la clasificación de las ciencias mayor debilidad del encuadre epistemológico del diseño curricular.

-La debilidad del encuadre epistemológico expresa el desacuerdo respecto de la cientificidad de la Contabilidad.

Para contemplar esta información se seleccionó un gráfico de área que se expone a continuación:

Gráfico 5 Área dimensiones a la clasificación de las ciencias comparadas con las categorías que conforman la variable formación científica.

La agregación de los datos hallados para cada una de las categorías del nivel infraunitario, según el proceso de dialectización, conforman la variable formación científica, con un total de 2.960 menciones registradas en el diseño curricular. De este espacio textual curricular como totalidad, se observa la variabilidad entre las categorías.

Según la hipótesis instrumental del nivel supraunitario, el espacio textual curricular de la clasificación de las ciencias es mucho menor que el que ocupan las otras categorías en el diseño curricular, tal como se muestra en el gráfico por área. En el mismo gráfico se puede observar el menor espacio textual curricular de la orientación epistemológica y además de tener el mayor espacio la orientación metodológica, esta última se manifiesta equilibrada, con escasa diferencia de menciones, de lo que se infiere una fuerte formación en la orientación metodológica, que según las definiciones operacionales, son los indicadores del dominio de competencias para la investigación científica.

Con el objeto de centralizar el análisis respecto de la categoría Clasificación de las Ciencias en relación con las otras categorías analizadas, se ilustra con el siguiente gráfico los resultados encontrados.

Gráfico 6 Porcentajes de menciones a la clasificación de las ciencias y las otras categorías de la formación científica

Se observa que para la clasificación de las ciencias corresponden 185 menciones, siendo el 6% del total de las menciones, y para las tres categorías coordinadas, teorías y modelos, métodos y técnicas y trabajos de investigación, fueron registradas 2.727 menciones, siendo el 94% del total de las menciones a la formación científica.

A los efectos de obtener información cualitativa y disponiendo de los datos en la tabla de análisis de contenido, se realiza una escala de razón. Debido a que el 0 (cero) es real y mantiene las características del intervalo que representa la relación en términos de debilidad/fortaleza entre las menciones a la clasificación de las ciencias y el diseño curricular.

Se determinan intervalos de 0 menciones, 1-10 menciones, 11-20 menciones, 21-30 menciones que es el máximo encontrado. Luego se atribuye la frecuencia de menciones hallada que se corresponda en cada intervalo. Las categorías asignadas son para el intervalo o (cero) real, muy débil; 1-10, débil; 11-20, fuerte; 21-30, muy fuerte.

Las menciones a la clasificación de las ciencias, corresponden al total registrado en las subunidades de análisis, Marco de Referencia, Objetivos, Contenidos y Actividades como componentes didácticos de los programas. Hechas estas aclaraciones se obtuvo el siguiente cuadro:

Gráfico 7 Menciones a la clasificación de las ciencias en cada uno de los programas de estudio por intervalos.

Del cuadro surge que 8 asignaturas no registran menciones a la clasificación de las ciencias; 16 asignaturas registran entre 1 y 10 menciones; 7 asignaturas registran entre 11 y 20 menciones y 1 asignatura registra 30 menciones.

Asimismo se hace la aclaración que en el primer grupo de intervalo 0 cero, dos materias corresponden al Seminario de Práctica Profesional Administrativa-Contable y al Seminario de Práctica Profesional Jurídico- Contable, que si bien su impronta laboral las aleja de la dimensión de formación epistemológica, especialmente de la categoría clasificación de las ciencias, son de gran riqueza en la dimensión metodológica que también forma parte de la variable formación científica, y en el caso del Seminario Jurídico Contable, se despliegan muy especialmente conocimientos de Derecho Procesal, que como tal no está en el plan de estudios, pero si dentro de esta asignatura.

Se obtienen los porcentajes siendo un 26 % las materias del diseño curricular que no tienen menciones a la clasificación de las ciencias en ninguno de los componentes del programa de estudio, que el 34 % tiene entre 1-10 menciones, que el 24 % tiene entre 11-20 menciones y que el 17 % tiene entre 21-30 menciones.

La agrupación por intervalos de razón permite procesar la información y traducirla a una escala tipo Likert que si bien es una medición ordinal, “sin embargo es común que se la trabaje como si fuera de intervalo” (Hernandez Sampieri, Roberto; Fernandez Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar, 1998, pág. 262), de esta aplicación se obtiene una interpretación cualitativa de la información cuantitativa, para ello se atribuye a los intervalos una categoría cualitativa que exprese las debilidades y fortalezas del diseño curricular en relación con la formación científica en general pero, atendiendo al problema de esta investigación se tomará en cuenta la categoría “clasificación de las ciencias” de la dimensión “formación epistemológica”. Quedando abierta la investigación de las otras tres categorías coordinadas.

A continuación se realiza la atribución cualitativa para cada intervalo a los efectos de establecer una relación de debilidad / fortaleza entre el diseño curricular y la clasificación de las ciencias que es la siguiente:

-Intervalo 0: relación muy débil que manifiesta la ausencia de menciones, la asignatura no tiene explicitada ninguna referencia al encuadre epistemológico, al objeto de estudio, a la historia de ese campo disciplinar.

-Intervalo 11-10: relación débil, manifiesta alguna mención a la clasificación de las ciencias u otro campo de conocimiento.

-Intervalo 11-20: relación fuerte que manifiesta un desarrollo más extenso sobre la clasificación de las ciencias, su objeto y su método.

-Intervalo 21-30: relación muy fuerte. Manifiesta un desarrollo más amplio y profundo del campo de pertenencia de la disciplina, su objeto, su naturaleza, su historia.

Vale aclarar, que en el intervalo 0 se decide la categoría “muy débil” debido a que, como se consignó en el marco teórico, que no esté presente la mención en 8 de los programas de estudio no significa que en los hechos de la experiencia de aula no sea abordada la cuestión. Significa que no están mencionados en el programa. Asimismo, la fuerte formación en el resto de las categorías, no permite inferir que no haya ninguna relación, por lo tanto es más adecuada a los hechos la consideración de la relación como “muy débil”, aunque este sea un criterio discutible.

A continuación se expone el cuadro que representa la relación de debilidad /fortaleza del encuadre epistemológico disciplinar según los intervalos definidos y los porcentajes que representan. Confirmando la hipótesis substancial.

Gráfico 8 Cuadro de la relación de debilidad/fortaleza del encuadre epistemológico disciplinar.

	AUSENCIA MUY DÉBIL	PRESEN- CIA DÉBIL	PRESEN- CIA FUERTE	PRESEN- CIA MUY FUERTE
Rango de cantidad de menciones a la clasificación de las Ciencias.	0 MEN- CIONES	ENTRE 1- 10	ENTRE 11-20	21-30
Cantidad de asignaturas	8	17	5	1
Representación en Porcentaje del encuadre epistemológico en el diseño curricular	25,8	54,8	16,12	3,22

El cuadro representa la atribución cualitativa que permite observar los valores que van de la debilidad a la fortaleza del diseño curricular en relación con el encuadre epistemológico disciplinar de las asignaturas.

En este cuadro se distribuyen las frecuencias halladas por asignaturas, se observa que 8 asignaturas no registran menciones a la clasificación de las ciencias, represen-

tando el 25, 8% del diseño curricular, siendo muy débil el encuadre epistemológico. Que 17 asignaturas registran entre 1 y 10 menciones, representando el 54,8 % del diseño y manifestando una presencia débil del encuadre epistemológico. Que 5 asignaturas tienen entre 11 y 20 menciones, siendo 16,12% del diseño y manifiestan una relación fuerte en el encuadre disciplinar y una asignatura que contiene 30 menciones, ocupando el 3,22% del diseño y manifestando una relación muy fuerte con respecto a la explicitación del encuadre epistemológico disciplinar, respondiendo a las hipótesis instrumentales previstas para el nivel.

Asimismo, si se sigue agregando las frecuencias, se observa que el 80,6% del diseño se encuentra dentro de las categorías que manifiestan debilidad en el encuadre epistemológico y el 19,34% del diseño manifiesta una relación de fortaleza, en orden a la hipótesis substancial de esta investigación.

En relación con las disciplinas contables, Contabilidad Básica registra once (11) menciones a la clasificación de las ciencias, por lo tanto su encuadre epistemológico es fuerte en relación al diseño. Siendo la primera asignatura del área contable en el orden de cursada, se observa el esfuerzo por dar cuenta de la disciplina.

4.5. DESCRIPCIÓN CUALITATIVA

La inquietud inicial por el lugar de la Contabilidad como ciencia o tecnología, devino en problematizar el encuadre epistemológico de todas las disciplinas en el diseño curricular de la carrera, puesto que en este documento es donde mejor se expresa la cuestión, del conjunto de las disciplinas que aportan a la formación del contador y entendiendo que los profesores de las disciplinas no contables, se encuentran con el mismo obstáculo al intentar relacionar su propio campo con la Contabilidad.

Se ha desarrollado el análisis observando la importante formación que tienen los contadores públicos en técnicas de investigación en el campo social, en este trabajo se pudo registrar, analizar y comparar aspectos de la formación científica de la carrera de Contador Público de la UNLaM, considerando que es un caso del universo al que pertenece.

También se pudo observar que la impronta laboral direcciona la formación científica y enmascara que aquello que se aplica en la praxis del trabajo también se aplica en la investigación científica, a la luz de los resultados obtenidos en las categorías métodos

y técnicas como en trabajos de investigación que incluye la resolución de problemas, pero que sería objeto de otra investigación.

Era necesario tener una visión más amplia de la formación epistemológica que fue relevada en las categorías Teorías y Modelos (de la misma dimensión), Métodos y Técnicas propios de cada disciplinas, y Trabajos de Investigación y resolución de problemas de la dimensión metodológica, que permitió observar en el análisis de contenido, una carga sensiblemente mayor.

Siguiendo esta ruta de análisis de los datos, se obtiene en los dos primeros gráficos una información más amplia acerca de la presencia de menciones a las categorías métodos y técnicas y trabajos de investigación. En el gráfico 2, que permiten cuantificar por categorías y compararlas. Este registro manifiesta que algunos de los programas tienen una fuerte formación científica pero que está ausente o de menciones en los marcos de referencia y objetivos de la materia, clara muestra de cómo queda oculta, puesto que no es que no hay esos saberes, sino que no están explicitados tal como lo desarrolla Jurjo Torres (Torres, 1991) con el concepto de currículum oculto y según la perspectiva de Foucault, la centralidad de esta cuestión es de tal magnitud que, como los reyes del cuadro de Velázquez, están apenas reflejados en la categoría problemática de la clasificación de las ciencias.

Del análisis de las menciones se puede afirmar que es lo científico el código curricular, la representación que predomina en el diseño, desde el que los docentes realizan sus programas, a la luz de la enorme formación científica en el resto de las categorías, aunque aparezca como declinado, tapado según lo registrado en la categoría clasificación de las ciencias.

El segundo gráfico permite observar que las menciones a la ubicación de la disciplina y la descripción de su objeto, es sensiblemente menor que el resto de las categorías. Estos dos gráficos ponen de manifiesto el escaso espacio para la discusión epistemológica disciplinar que implica abordar en la clase la cuestión, quedando este tema en la periferia de los intereses pedagógicos, pero que siendo importante la otra categoría epistemológica “teorías y modelos”, se puede inferir que tiene una presencia enmascarada puesto que las teorías explican comportamientos de objetos, de modo que la cuestión disciplinar está presente de manera indirecta, y es compatible con la afirmación María del Carmen Rodríguez, que hace referencia a una formación donde hay supremacía de la aplicación de reglas en detrimento de la definición de categorías

científicas o tecnológicas, coincidente con otros autores como Matessich y Tua Pereda.

La categoría Teorías y Modelos es muy importante en cuanto a menciones a lo largo del diseño curricular. La Contabilidad dispone de múltiples teorías desde las cuales hacer mediciones de sus objetos y explicarlos. Las teorías son instrumentos de mediación, de descripción, típicos de la ciencias por lo tanto a través de esta categoría se va desarrollando el fenómeno contable, aunque en gran parte queda oculta o soslayada la cuestión disciplinar. Al teorizar sobre sus objetos y su medición, la Contabilidad sigue su camino, se incorporan nuevas especialidades y pareciera que la explicitación de teorías, satisface la cuestión epistemológica que no tiene la suficiente relevancia al momento de la decisión pedagógica, a la vista de los resultados obtenidos en este trabajo, pero que lejos de hacer esa interpretación simplista, para la mirada desde la categoría de la representación de Foucault, es lo central de la obra, y por ello es que se considere en esta investigación la centralidad del problema epistemológico de la contabilidad está reflejado justamente en su débil presencia en los programas analizados, como un modo de evitación de una cuestión que no está resuelta, que aún no hay un consenso, pero que impacta necesariamente en la formación de generaciones de contadores que no pueden reconocer en si mismos su enorme potencial científico en las ciencias sociales.

El gráfico 2 también muestra que solo el 6% de la totalidad de las menciones a la formación científica pertenecen a la clasificación de las ciencias, demuestra la escasa explicitación del encuadre epistemológico de gran parte de las disciplinas contables, siendo la prueba empírica de la hipótesis principal de este trabajo, y se interpreta en función de lo expuesto en el marco teórico y en la descripción del problema como la consecuencia observacional del estado de discusión sobre la cientificidad de la Contabilidad y que por lo tanto forma parte de lo que Jurjo Torres denomina “currículum oculto”, concepto que explica el carácter problemático del currículum, en cuanto a que es un instrumento incapaz de explicitar toda la actividad curricular, razón por la cual lo no explicitado juega un papel fundamental en la organización de los saberes para ser enseñados, como es en este caso, ya que para diseñar el programa disciplinar necesariamente se necesita disponer de elementos epistemológicos acerca de su ubicación y su objeto.

Los gráficos 7 y 8 muestran que un 26,66 % de los programas (8 de 31) no tienen ninguna mención a la clasificación de las ciencias de la disciplina que desarrollan, lo

que manifiesta una relación muy débil con esos saberes que ubican en el campo de pertenencia. Por un lado se puede interpretar como una escasa importancia a la cuestión por parte de los docentes que diseñan los proyectos, sin embargo en el marco teórico de esta investigación se desarrolló el problema que la Contabilidad viene atravesando con respecto a su status epistemológico, por lo tanto se atribuye esta debilidad al reflejo de la discusión, del desacuerdo, de la confusión, como la representación de aquello que no está o está de manera débil, pero que lejos de significar un desdén por la cuestión, más bien se soslaya. Tal como veíamos en el texto de Foucault, tiene un carácter central que tiene que ver con la discusión de fondo. Considerando asimismo, que hay dos asignaturas en este grupo que refieren a la práctica profesional.

La profusión de las menciones al resto de las categorías de la formación científica, que sin bien no son analizadas en este trabajo, sirven como referencia comparativa, le otorgan a las disciplinas que conforman la carrera un carácter más inclinado a lo tecnológico, hacia el ejercicio profesional, y es donde probablemente queda enmascarada la formación científica y el poco reconocimiento entre los propios contadores como investigadores del campo social.

La relación de debilidad y fortaleza entre la categoría estudiada en particular y el diseño curricular en general, queda establecida, demostrando que el 71 % de las materias tienen una relación entre débil y muy débil, que contrasta con el 1% de las materias con una relación muy fuerte en cuanto presencia de menciones en sus programas, que corresponde al programa de Administración, donde se observa el esfuerzo por dar cuenta de esta disciplina como ciencia.

Si bien en esta investigación se atribuye al desacuerdo epistemológico estos resultados, donde pareciera que los docentes al momento de diseñar prefieren no involucrarse con esa cuestión, lo cierto es que como consecuencia de ese soslayamiento, del insuficiente encuadre epistémico disciplinar, ya sea científico y/o tecnológico, los alumnos y egresados desarrollan un escaso autoreconocimiento como científicos sociales de cuyos aportes la sociedad en su conjunto puede beneficiarse.

Si hay un escaso reconocimiento disciplinar, también lo habrá para la interdisciplinariedad. Cualquier problema contable debe ser abordado desde la complejidad del objeto y su entramado contextual. Los futuros Contadores deben apropiarse de esa complejidad a lo largo de la cursada y tener conciencia plena que su tarea es de orden científico ya sea en la aplicación en el campo laboral extracientífico, o bien en la

participación en proyectos de investigación en instituciones del sistema científico, siendo muy importante la participación de los contadores en los proyectos de investigación de la universidad, desde los inicios mismos del Programa de Incentivos. El enorme caudal de conocimientos sobre métodos y técnicas, la agilidad para interpretar la realidad desde la teoría y viceversa, las habilidades muy aceitadas para aplicar técnicas estadísticas e interpretar resultados de procesos sociales muy complejos, la rigurosidad en el control de los procesos de obtención de información, merecen ser reconocidos y aprovechados en otros campos sociales.

CONCLUSIÓN

El desacuerdo epistemológico al interior de la Contabilidad, en primer lugar se manifiesta en la profusión de perspectivas que existen sobre la cuestión, no obstante, a medida que se analizaron las mismas, el debate se focalizó alrededor de su ubicación en el campo de lo científico o tecnológico, siendo la primera, la perspectiva de Mattesich y la segunda, en Argentina, de María del Carmen Rodríguez, este último enfoque coincidente con la fuerte formación en métodos y técnicas, que junto a trabajos de investigación, ocupan el espacio textual más importante en el diseño curricular, según se ha observado en este trabajo, y que direcciona la formación del contador hacia el ejercicio profesional. La representación de la Contabilidad en el diseño curricular, pareciera ser más de orden tecnológico.

La naturaleza comunicacional se expresa en el mismo nombre de la disciplina y su profesional, por lo tanto cuenta, narra. El contador cuenta en los dos sentidos que indica el término, en el sentido matemático y en el lingüístico, acerca de sus unidades de análisis, esto es las organizaciones desde el punto de vista económico y financiero. No es un mera narración cuantitativa de aplicaciones rutinarias de técnicas, sino que se trata de dos dimensiones que se inhieren. La acción de cuantificar y la acción de interpretar y comunicar esa cuantificación, de la que a su vez tiene que dar cuenta, definiendo sus objetos, creando lenguaje, y desarrollando los modos de medir esos objetos. Paradojalmente, gran parte de los métodos y técnicas son los mismos que se aplican en las ciencias empíricas en general, y es una de las características que la acercan más al campo científico.

Se ha observado la relevancia de las mediciones, y su comunicación como propósitos centrales de la Contabilidad. La Teoría de las Mediciones para este campo es tan importante en su quehacer práctico como para su quehacer investigativo. Aspira a una Teoría General de la Contabilidad y dispone de un principio universal como el Principio de Dualidad. Pocas Ciencias Sociales disponen de teorías y principios generales. Comparte entonces con lo científico la definición de los objetos sobre los que opera, la medición de los mismos y la disponibilidad de teorías. En este sentido, Mattesich hace responsables a los propios contadores “puesto que ellos no hacen explícitas las estructuras matemático-analítica y empírico-hipotética de su disciplina” (Mattesich, 2002, pág. 10). Objeta a los que la consideran un sistema de registro “con ejemplos extraídos de la Biología y de muchas Ciencias Sociales en donde florecen los enfoques descriptivos y taxonómicos” (Mattesich, 2002, pág. 10), coincidiendo con Samaja en que las

ciencias tienen límites borrosos con distintos campos del conocimiento entre ellos los sistemas de registro de información, y sostiene que “estas disciplinas pasaron a ser instrumentales de otras disciplinas, puesto que la información como objeto de estudio, no estaba desarrollada, y considera del mismo orden a la Cibernética, las Ciencias Cognitivas, la Teoría General de los Sistemas, entre otras ciencias, siendo la perspectiva de esta investigación que la Contabilidad forma parte de este grupo, por sus inicios como sistema de registro y por su carácter de subordinación instrumental con respecto a la Economía, no obstante, mantiene históricamente una autonomía que amerita una formación bien diferenciada.

Pareciera que la delimitación del objeto viene dificultando su estatus y esto es así porque su objeto es la información y como sostiene Samaja, “no por razones circunstanciales sino de alcance ontológico”, la información como objeto no estaba conceptualizada, quedaba fuera de las categorías definidas por las ontologías nominalistas y conjuntistas, dice Samaja: “la realidad no es solo un entretejido de materia y energía: también es **información**” (Samaja, 2000, pág. 28), coincidiendo con Morin, “la información es un concepto no reductible a la materia y energía” (Morin E. , 2009, pág. 80). Por otro lado, es un objeto que hay que pensarlo en el contexto de la organización como sistema abierto a las determinaciones sociales. Se observa que la Contabilidad trata con un objeto que es recientemente abordado por los epistemólogos que se inscriben en la complejidad, de modo que ese es el enfoque que puede colaborar en entender y delimitar a su objeto.

Su carácter interdisciplinario se manifiesta en el mismo diseño, de treinta y un asignaturas, doce son disciplinas contables, incluyendo a Sistemas de Información, y diecinueve corresponden a las asignaturas de las disciplinas bien establecidas con las que tiene estrechos vínculos, ocupando las asignaturas contables el 38,7% del diseño curricular. Esta característica colaboró en las dificultades para ubicarla en alguna clasificación del conocimiento. Este atributo de las organizaciones como sistemas abiertos, condiciona a la Contabilidad a desarrollar dispositivos conceptuales, metodológicos y técnicos de manera constante, en interacción con la Economía, el Derecho, la Administración y la Matemática por lo tanto su naturaleza interdisciplinaria se manifiesta en sus inicios mismos como sistema de registro “en un escenario que podría definirse como no disciplinar” (Gibbons, y otros, 1997, pág. 7). Esa interdiscipliniedad de origen, mientras gran parte del conocimiento se desarrollaba en las disciplinas, pareciera constituir otro obstáculo en su ubicación epistemológica, ya que no existía como tal el

concepto de interdisciplinariedad. El modelo científico de la Física o de la Economía de la modernidad era insuficiente para la temprana interdisciplinariedad contable.

Actualmente, con la irrupción de los Sistemas de Información, y observando el equilibrio en el diseño entre las distintas áreas disciplinares, la amplia y profunda formación en métodos y técnicas, la direccionalidad hacia el ejercicio profesional, las nuevas formas de investigación operativa, “en los que el conocimiento se desarrolla en contextos para ser utilizado” (Gibbons, y otros, 1997, pág. 3), pareciera ubicar a la Contabilidad en el dominio de la transdisciplina “que se caracteriza por un flujo constante, de un lado a otro, entre lo fundamental y lo aplicado, entre lo teórico y lo práctico” (Gibbons, y otros, 1997, pág. 3), como una instancia más compleja que la interdisciplina. Siguiendo a Gibbons “la transdisciplina es la forma privilegiada de producción del conocimiento en modo 2.” (Gibbons, y otros, 1997, pág. 7), es decir, al problema de su objeto paradójicamente inefable, se le agregaba el de tener características del modo 2 mientras se desarrollaba el modo 1. Este desfase con el devenir del conocimiento científico en la modernidad, su naturaleza “de servicio” Mattessich (Mattessich, 2002, pág. 11) o “instrumental” (Samaja, Semiótica Dialéctica, 2000, pág. 24), también colaboró en las dificultades para otorgarle un lugar definido en el campo del conocimiento.

En síntesis, su interdisciplinariedad de origen y un objeto de estudio del orden de la información, no desarrollado conceptualmente, posiblemente hayan sido los obstáculos para ubicar a la contabilidad en el campo del conocimiento. Ahora se disponen de conceptualizaciones de la información como objeto, y con respecto a su carácter inter y transdisciplinario, hoy puede comprenderse bajo las perspectivas de la epistemología de la complejidad. Faltaban desarrollos filosóficos y epistemológicos para entender a esta disciplina.

A pesar de estas circunstancias de alcance ontológico, se reconoce históricamente que la Contabilidad es un cuerpo de conocimientos sólido como para ameritar una carrera universitaria, además de estar presente como asignatura en el nivel medio de enseñanza. Contra toda confusión y desacuerdo, sigue progresando incluso tempranamente, en formas complejas e interactivas de producción de conocimiento, acomodándose a las determinaciones que le imponen el dinamismo de las organizaciones. No se transformó en una especialidad de la Economía donde no hubiera avanzado más allá de configurar tres o cuatro asignaturas en un diseño curricular de Economía, sino que se le reconoció siempre una autonomía disciplinar, aunque instrumental. Esta cuestión se expresa en el diseño curricular, que contiene una cantidad marcadamente

menor de menciones a la clasificación de las ciencias, y cuyo espacio textual curricular es del orden del 6% comparado con las otras categorías. Este desacuerdo epistemológico, afecta no solo a las asignaturas contables propiamente dichas, sino también al resto de las áreas disciplinares, puesto que también dificulta la explicitación de la relación entre unas y otras, en sus encuadres disciplinares.

Tal como se expresó en el marco teórico, el diseño curricular fue abordado como texto escrito y desde una perspectiva hermenéutica, en tanto texto que hay que interpretar como objeto de construcción colectiva de significados, que “nace a partir de una determinada interpretación de la realidad” (Monzón Laurencio, 2010, pág. 40). Son las representaciones de la ciencia y las disciplinas de los profesores diseñadores, las que operan en la explicitación de los saberes, o bien, su ocultamiento o exclusión, según sus universos simbólicos, de modo que se ha realizado un análisis de la diversidad de representaciones.

Como discurso intencionado, el diseño curricular “es un texto inconcluso, abierto, multívoco, pero un texto al fin” (Monzón Laurencio, 2010, pág. 17), como tal, expresa la diversidad o equivocidad de modos de escritura del texto, atento a los lenguajes disciplinares y los estilos lingüísticos de los profesores. El proceso de análisis de contenido se realizó desde una hermenéutica univocista, “que se inclina al extremo de una hermenéutica de autor, esto es, se busca que la interpretación se apegue lo más posible a lo que el autor quiso expresar en su momento” (Monzón Laurencio, 2010, pág. 44), de modo que se trató de hacer una interpretación univocista de la equivocidad del texto, para poder clasificar las expresiones lo más correctamente posible: “la hermenéutica univocista, en ese sentido, contextualiza en términos muy generales y por ende tiene relevancia solo afirmaciones generales (como las de las ciencias)” (Monzón Laurencio, 2010, pág. 46). De modo que la debilidad del espacio textual de la clasificación de las ciencias hallada en el análisis interpretativo, manifiesta la dificultad de los profesores para explicitar los encuadres epistemológicos, por consiguiente, habría una deficiente comunicación del carácter científico o tecnológico, quedando la cuestión comprometida desde el punto de vista de la intencionalidad del diseño curricular.

Frente a la debilidad del encuadre epistemológico y de la dimensión epistemológica, que incluye a teorías y modelos, está la fortaleza del diseño en la dimensión metodológica, pero con la característica de que lo metodológico coincide con los métodos de alcance medio y particular propios de lo científico, además de las técnicas propias de cada disciplina, orientadas a las competencias de aplicación laboral, que le otorga un

sesgo más cercano a lo tecnológico. Pareciera entonces que el carácter tecnológico es la representación de predominio en el diseño curricular.

El desacuerdo epistemológico es insuficiente para comprender la impronta tecnológica en el diseño, teniendo en cuenta el carácter inter y transdisciplinario de la Contabilidad, que opera en las organizaciones permeables a las condiciones sociales más amplias. Lundgren sostiene que “cuando los procesos de producción y de reproducción están unidos, solo existe un contexto social único en que ambos se forman” (Lundgren, 1992, pág. 19), y afirma que “el problema de aprender es una parte de la producción” (Lundgren, 1992, pág. 18), quiere decir, que el contexto de producción exige sujetos que dispongan de ciertos conocimientos, que pasan a ser objeto del discurso pedagógico, puesto que necesitan ser representados en el contexto académico. Los contextos que se separaron a partir de la revolución industrial y que originaron la necesidad de la alfabetización en la modernidad, el modo 2 de producción del conocimiento pareciera volver a las organizaciones como contextos sociales únicos pre revolución industrial, donde además de producir bienes se produce conocimiento. Samaja advierte “con los científicos contemporáneos (o trabajadores de la ciencia) han venido sucediendo transformaciones semejantes a las que protagonizaron los artesanos y aprendices en su paso a operarios de taller” (Lundgren, 1992, pág. 355), si bien refiere a la historia de las instituciones que agrupan profesionales, interesa su observación sobre cierto retorno al taller de la modernidad como contexto único de producción y aprendizaje. Las organizaciones requieren profesionales con competencias científicas para resolver problemas de la práctica, de modo que esas organizaciones funcionan como el taller artesanal, en términos de Lundgren se vuelven a unir los contextos de producción y de reproducción en un mismo contexto, que produce conocimiento pero por fuera de los controles del sistema científico, sin las reglas propias que establecen las comunidades científicas, es decir del modo 2.

La menor referencia epistemológica disciplinar en el diseño curricular, pareciera ser funcional a este proceso social en curso, donde la ciencia organizada en instituciones cede parte de la dirección de la producción del conocimiento a otros actores sociales. Los profesionales “han pasado a integrar poblaciones de profesionales que existen en un espacio social cuya dirección ya no está en manos de ellas, sino de hombres de negocios” (Samaja, 2003, pág. 355). Esto no quiere decir que en sí mismo sea de valoración negativa, pero advierte Samaja que “lo que se escoge como objeto de estudio; las preguntas que se les dirige; las hipótesis y la evaluación de sus consecuencias, están regidos por mecanismos que no pertenecen a la profesión” (Samaja, 2003, pág.

357), ni a las disciplinas. Este profundo proceso social del modo 2, es irreversible como tal, sin embargo su administración es posible. La Filosofía, la Epistemología, la Pedagogía y la Ética tienen responsabilidad en esta cuestión.

Atento a las observaciones registradas, el problema de cómo representar lo científico en el currículum, pareciera que encuentra su mayor dificultad en los encuadres epistemológicos disciplinares, puesto que se ha observado y registrado una amplia explicitación en el orden de las teorías y modelos, siendo 23% de las menciones, de los métodos y técnicas el 35% y de los trabajos de investigación el 36%, y que las dos últimas ocupan un espacio textual curricular del orden del 71% contra el 29 % del encuadre epistemológico disciplinar.

Teniendo en cuenta el carácter inter y trasndisciplinario de la Contabilidad por las determinaciones que imponen la dinámica de las organizaciones como sistemas abiertos, se comprende la direccionalidad hacia el ejercicio profesional, como el campo de recontextualización de los conocimientos de aplicación inmediata para la resolución de problemas de la producción, con la impronta del modo 2.

Ya no es suficiente la alfabetización primaria y secundaria. La producción exige alfabetización científica y tecnológica, bien representada en el diseño, que muestra una fuerte formación en la orientación metodológica y de trabajos de investigación, entendida como competencias para la investigación, pero con un déficit en la explicitación del tipo de conocimiento con el que se está tratando. El diseño curricular, resuelve muy satisfactoriamente el problema de la representación de la orientación metodológica, pero pareciera no resolver el problema de la orientación epistemológica, específicamente en los encuadres disciplinares.

Ahora bien, atento a la fuerte orientación metodológica de la formación científica de la que se ha dado cuenta y a pesar de la escasa explicitación epistemológica, no se puede afirmar que lo epistemológico no esté presente en el diseño curricular. Como texto, “puede ser hablado, escrito o incluso, actuado” (Monzón Laurencio, 2010, pág. 39). Por lo tanto, que la explicitación del encuadre epistemológico manifieste una débil presencia en el texto escrito, no quiere decir que estas explicitaciones no se realicen en otra de las dimensiones del currículum como texto hablado. De hecho, lo que está explicitado en el documento escrito, no garantiza que sea hablado en la clase ni efectivamente desarrollado el tema.

En la dimensión de lo nombrado, la cuestión de la inter y transdisciplinariedad y la producción del conocimiento en el modo 2, Samaja distingue la investigación científica de la intervención profesional: “Las prácticas profesionales, en cambio, no están sometidas a este doble imperativo de la universalización y la validación de sus conclusiones cognoscitivas: les basta con alcanzar una adecuada *eficacia local, particular*, lograda en los marcos del problema práctico que intentan resolver” (Samaja, 2003, pág. 34), de modo que una formación en ese sentido, no estaría transmitiendo aspectos fundamentales del conocimiento científico, “A la investigación científica se le exige que sus descripciones pongan de relieve regularidades *de hecho* y que se demuestre además que ellas valen *de derecho*” (Samaja, 2003, pág. 34), esto es, demostradas y conceptualizadas en marcos teóricos “aceptados”.

La debilidad del encuadre epistemológico en el contexto de reproducción, manifiesta una doble ruptura, por un lado, la que produce la trasposición didáctica de suyo, por otro lado la ruptura con la disciplina misma. La enseñanza de contenidos sin su entramado disciplinar de sentido y pertenencia, los desvincula de sus cuerpos de conocimiento de origen, de su historia, de sus problemas, de múltiples posibilidades de reflexión sobre lo científico y tecnológico, legitimando las determinaciones de los contextos de producción del modo 2.

En tanto los docentes desarrollan actividades profesionales en las organizaciones, construyen el conocimiento profesional práctico, que vincula la disciplina con el ejercicio profesional, pero este tipo de conocimiento de alto valor pedagógico, también revela “la presencia de una dimensión simbólica” (Cuevas de la Garza, 2013, pág. 2), que coincide con la consideración de Jurjo Torres en cuanto a que los universos simbólicos de los especialistas que en el momento de diseñar realizan operaciones de distorsión” (Jurjo Torres, 1991, pág. 109), como las operaciones de supresión y la alusión a la complejidad del tema, a efectos de evitar desarrollar o minimizar en este caso, el encuadre epistemológico disciplinar. El desacuerdo epistemológico forma parte del universo simbólico y las condiciones epocales del modo2, también. Por lo tanto el desacuerdo, funcional al modo 2, explica la presencia débil del encuadre epistemológico y como contrapartida, la fortaleza de la dimensión metodológica, legitima el sesgo tecnológico, en el diseño curricular.

En la dimensión de lo no nombrado, lo oculto, lo que está pero no se ve, opera a través de los universos simbólicos subjetivos en la construcción y práctica del diseño

curricular que, como obra colectiva, nunca podrá representar la plenitud de la intención de lo que se pretende comunicar.

Se observó que el encuadre epistemológico disciplinar bajo la categoría clasificación de las ciencias, registra una presencia entre débil y muy débil en el diseño curricular. El análisis de “Las Meninas” de Velázquez por Foucault, ilumina la dimensión de lo sugerido, la imagen minimizada de los reyes, pero que tiene una centralidad, un protagonismo en toda la escena representada. Todos los personajes, incluido el pintor, observan a los reyes. El profesor, como Velazquez, observa a la disciplina para hacer la trasposición didáctica en el programa de estudio. La asignatura es la representación académica de la disciplina. De manera subyacente el encuadre epistemológico opera en el mismo universo simbólico de los profesores, y aunque quede minimizado en el programa, configura el código curricular sin el cual sería imposible hacer la trasposición didáctica de la disciplina. Como código curricular, permanece enmascarado, oculto, pero vertebrando todo el diseño. El encuadre epistemológico como código curricular, se encuentra naturalizado en los universos simbólicos, igual que el desacuerdo histórico de la Contabilidad, razón por la cual, la apariencia de obviedad solapa la centralidad de la cuestión, y, como los reyes que reflejados en el cuadro dominan toda la escena, el encuadre epistemológico subyace en todo el diseño curricular, como reflejo de lo que está fuera, en la producción, pero que opera en la reproducción.

El proceso de trasposición didáctica supone una ruptura con la disciplina en términos de descontextualización de un saber para contextualizarlo en lo académico. El encuadre epistemológico constituye la bisagra que comunica la pertenencia de un saber a una disciplina, en consonancia con esta investigación, Moscovici sostiene que “La ruptura es la condición necesaria para que cada conocimiento físico, biológico, psicológico, etc entre en el laboratorio de la sociedad. Allí, todos los conocimientos aparecen con un nuevo estatuto epistemológico en forma de representaciones sociales” (Moscovici, 1979, pág. 17).

Esta investigación es un aporte para la consideración de la Contabilidad en su estatus científico, el reconocimiento de los Contadores como científicos sociales y el potencial de participación en investigaciones de otras ciencias sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Declaración sobre la Ciencia y la Utilización del Conocimiento Científico. Conferencia Mundial sobre la Ciencia. (1999). *Encuentros Multidisciplinares*, 8.
- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán S.A.
- Bachelard, G. (2010). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.
- Bardin, L. (1986). *El Análisis de Contenidos*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Basanta, E. (2007). Informe sobre Categorizaciones e investigación vinculados al Programa de Incentivos Docentes. *Revista de Investigaciones del Departamento de Ciencias Económicas*, 1-100.
- Bidiña, A. (2015). *Investigar en la UNLaM. 25 años 1989-2014*. Ramos Mejía: Masterdigital.
- Callafell Castello, A. (2002). Memoria de Oposiciones a Cátedra de Contabilidad de la Empresa. En R. Gomez Lopez, *La ciencia contable. Fundamentos científicos y metodológicos*. (ps. 314-317). Málaga: Universidad de Málaga.
- Chevallard, I. (1991). *La trasocisión didáctica, Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cuevas de la Garza, M. S. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica*, 1-18.
- Declaración de Río de Janeiro. Innovación y Cambio Estructural en América Latina y el Caribe. (18 de Junio de 2011). Rio de Janeiro, Estado de Río de Janeiro, Brasil.
- Estatuto de la UNLaM. (27 de Mayo de 1996). *Boletín Oficial N°28403*, ps. 1-17.
- Foucault, M. (1968). *Las Palabras y las Cosas. Una Arqueología de Las Ciencias Humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fowler Newton, E. (2004). *Contabilidad Básica*. Buenos Aires: Fondo Editorial de Derecho y Economía.
- Gianella, A. E. (1995). *Introducción a la Epistemología y a la Metodología de la Ciencia*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Gibbons, M., Limoge, C., Nowotny, H., Schwartzman, s., Scott, P., & Trowl, M. (1997). *La Nueva Producción del Conocimiento. La dinámica de las ciencias sociales y la Investigación en las sociedades Contempóraneas*. Barcelona: Edición Pomares.
- Gimeno, J. (1996). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata..
- Hempel, C. G. (1987). *Filosofía de la Ciencia Natural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernandez Sampieri, Roberto; Fernandez Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Ibañez, E. (2004). El Estatus Epistemológico de la Contabilidad. *Metodología de la investigación contable*. (p. 7 a 12). Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, Actas del Décimo encuentro Nacional de investigadores universitarios del Área contable. .
- Ibañez, E. (2010). El estatus epistemológico de la Contabilidad. *Contabilidad y decisiones*, 95.
- Jurjo Torres, S. (1991). *El Currículum Oculto*. Madrid: Morata.
- Ladrière, J. (1978). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Ed. Sígueme.

- Lisdero, A. (1971). *El concepto de balance en la doctrina contable*. Buenos Aires: Biblioteca Digital Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires.
- Lundgren, U. (1992). *Teorías del Currículum y Escolarización*. Madrid: Morata.
- Mallo Rodriguez, C. (1991). *Contabilidad Analítica*. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda. Instituto de Contabilidad y Auditoría de Cuentas.
- Mattesich, R. (2002). *Contabilidad y Métodos Analíticos. Medición y Proyección del ingreso y la riqueza en la microeconomía y en la macroeconomía*. Buenos Aires: La Ley.
- MinCyT. (2003-2015). *Cuarta Encuesta Nacional de Percepción Pública de la Ciencia*. Buenos Aires: Recuperado de http://indicadorescti.mincyt.gob.ar/documentos/Percepcion_Publica_2015.pdf.
- Monzón Laurencio, L. (2010). El curriculum como mediación cultural: una perspectiva hermenéutico analógica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37-58.
- Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta. Repensar la reforma. Reformar el Pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Morin, E. (Febrero de 2004). La Epistemología de la Complejidad. *Gaceta de Antropología* N°20, 13. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10481/7253>.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis. Su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Pina Oficial de la UNLaM*. (8 de 01 de 2017). Obtenido de Pina Oficial de la UNLaM: <http://www.unlam.edu.ar/index.php?seccion=2&idArticulo=7>
- Pina Oficial del Dto. de Cs. Económicas de la UNLaM*. (6 de Enero de 2017). Obtenido de Pina Oficial del Dpto. Cs. Económicas de la UNLaM: <http://economicas.unlam.edu.ar/index.php?seccion=3&idArticulo=7>
- Díaz, E, Pardo, R. (2000). *La Posciencia*. Buenos Aires: Biblos..
- Rodríguez, M. d. (2000). Reflexiones sobre el Estatus Epistemológico de la Contabilidad. *Contabilidad y Auditoría*, 138.
- Samaja, J. (2000). *Semiótica Dialéctica*. Buenos Aires: J:V:E: Ediciones.
- Samaja, J. (2003). *Epistemología y Metodologías. Elementos para una Teoría de la Investigación Científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tua Pereda, J. (1993). La enseñanza de la Contabilidad en un contexto social. *Revistas de Investigación unmsm volumen 1* N°1, 50.
- Oteiza, E. (1992). *La Política de Investigación Científica y Tecnológica Argentina. Historias y Perspectivas*. Buenos Aires. Centro Editor de America Latina.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y Contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Velho, L. (1994). *Ciencia, Tecnología y Desarrollo*. Caracas: 1994.
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica*. México: Cengage Learning.

ANEXO

Se adjuntan los cd con los programas de estudio analizados en cada copia impresa.