

ISBN 978-987-688-308-5

e-book



Vínculos entre investigación educativa y docencia: ¿qué avances hemos logrado?

IV Jornadas Institucionales sobre Investigaciones y Experiencias Educativas en carreras de Ciencias Económicas

Gabriela García, Cecilia Ficco y Jimena Clerici
Coordinadoras

Proyectos de Investigación / Experiencias

30 y 31 de octubre de 2017
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Río Cuarto
Río Cuarto, Córdoba, Argentina

UniRío
editora

Vínculos entre investigación educativa y docencia : ¿qué avances hemos logrado? : IV Jornadas Institucionales sobre Investigaciones y Experiencias Educativas en carreras de Ciencias Económicas / Gabriela García ... [et al.] ; coordinación general de Gabriela García ; Cecilia Rita Ficco ; Jimena Vanina Clerici. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2018.

Libro digital, PDF - (Actas de congresos)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-688-308-5

1. Ciencias Económicas. 2. Proyectos de Investigación. 3. Formación Docente. I. García, Gabriela II. García, Gabriela, coord. III. Ficco, Cecilia Rita, coord. IV. Clerici, Jimena Vanina, coord.
CDD 330

2018 © by UniRío editora. Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel: 54 (358) 467 6309. editorial@rec.unrc.edu.ar. www.unirioeditora.com.ar

Primera Edición: *noviembre de 2018*



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR



Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Laura Ugnia y Prof. Mercedes Ibañez

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Nancy Scattolini y Prof. Silvia Cabrera

Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas
y Naturales
Prof. Sandra Miskoski

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Gabriel Carini

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

Biblioteca Central Juan Filloy
Bibl. Claudia Rodríguez y Prof. Mónica Torreta

Secretaría Académica
Prof. Ana Vogliotti y Prof. José Di Marco

Equipo Editorial

Secretaria Académica: *Ana Vogliotti*

Director: *José Di Marco*

Equipo: *José Luis Ammann, Daila Prado, Maximiliano Brito, Ana Carolina Savino, Soledad Zanatta, Lara Oviedo, Roberto Guardia y Daniel Ferniot*

Índice

PRESENTACIÓN

RELACIONES ENTRE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA. MÚLTIPLES SENTIDOS DE UN VÍNCULO COMPLEJO. <i>Viviana Macchiarola</i>	6
UNA MIRADA SOBRE LOS TRABAJOS PRESENTADOS <i>Jimena Clerici y Gabriela García</i>	17

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

PASANTÍAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES DEL SECUNDARIO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS <i>Gabriela García – Pablo Tissera</i>	27
TRABAJO INTERDISCIPLINAR EN TORNO A UNA SITUACIÓN DE ACTUALIDAD. UNA EXPERIENCIA EN EL INGRESO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS <i>Jimena Clerici – Gabriela García</i>	35
EXPERIENCIA EDUCATIVA: ELABORACIÓN DE UN PLAN ALIMENTARIO SALUDABLE <i>Silvia Butigué - María Susana Mussolini - Juan Manuel Gallardo</i>	43
EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LAS DISTINTAS MODALIDADES DE INGRESO DE LA FCE DE LA UNRC <i>Sonia Curti - Juan Manuel Gallardo - Susana Mussolini</i>	52
TALLER EXTRACURRICULAR DE ORIENTACION PARA EL APRENDIZAJE EN PRINCIPIOS DE ECONOMIA I <i>Norma Isabel Biasi - Ana Clara Donadoni - Hugo Bressan - Marianela Gomez - Vanina Nesutta</i>	62
TALLERES EXTRACURRICULARES DE ORIENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE ANÁLISIS MATEMÁTICA II <i>Susana Panella</i>	68
TALLER EXTRACURRICULAR DE SIC II-CÁTEDRA 2: EXPERIENCIA Y RESULTADOS A TRES AÑOS DE SU IMPLEMENTACIÓN <i>Gustavo Sader - Gloria Licera - Pablo Tissera - Gabriela García - Romina Martellotto - Isabel Ardila</i>	73
NUEVOS ESPACIOS EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE <i>Claudia del Milagro Landoni - Guillermo Alberto Ganame - Marianela Mazzoni</i>	79
TALLER EXTRACURRICULAR DE TEORÍA Y TÉCNICA IMPOSITIVA I <i>Eduardo Iribarne</i>	82
PROYECTO PARA POTENCIAR LA GRADUACIÓN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS: ASIGNATURA ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIDAD PÚBLICA <i>Mariela Silvana Flesia - Pablo Verhaeghe</i>	88
UNA EXPERIENCIA EN EL AULA: FUNCIONES LINEALES Y SU APLICACIÓN ECONÓMICA <i>Lucrecia Bissio - María Virginia Cassano - Lucas Gil</i>	93

DE LA SOLEDAD DEL APRENDIZAJE A DISTANCIA A LA COMUNICACIÓN EN TIEMPO REAL: VIDEOCONFERENCIAS EN ANÁLISIS MATEMÁTICO I – MODALIDAD A DISTANCIA, DE LA FCE DE LA UNRC <i>Nancy Scattolini - Silvia Cabrera - Martha Lardone - Juan Manuel Gallardo.....</i>	101
NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN SISTEMA DE INFORMACIÓN CONTABLE I. RESULTADOS Y DESAFÍOS <i>Yamila Clerici - Andrea Bernadi - Cristian Miazzo - Mirta Bocco</i>	109
CUADRO DE MANDO INTEGRAL: ¿UNA HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA SISTEMA DE INFORMACIÓN CONTABLE I? <i>Adalberto Luis D’Andrea - Alejandra C. Alfonzo - Belén Celli - Malena Fuertes</i>	118
INGLÉS CON FINES ACADÉMICOS EN LA CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS: REDEFINICIÓN DE NECESIDADES Y REELABORACIÓN DE MATERIALES DE ENSEÑANZA <i>Romina B. Picchio.....</i>	122
REDEFINICIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CUENTAS NACIONALES BAJO LA MODALIDAD DISTANCIA <i>Ana Clara Donadoni</i>	129
SEGUIMIENTO TEORICO OPTATIVO PERIODICO (STOP) SIC II-CÁTEDRA 2: EXPERIENCIA Y RESULTADOS EN EL PRIMER AÑO DE SU IMPLEMENTACIÓN <i>Gustavo Sader - Gloria Licera - Pablo Tissera - Gabriela García - Romina Martellotto - Isabel Ardila.....</i>	134
PRACTICA SOCIOCOMUNITARIA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL: COOPERATIVA AL TOQUE LTDA. <i>Rosana Zanini - Norma Biasi - María Susana Mussolini</i>	140
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS	
PRINCIPIOS DE ADMINISTRACIÓN: PROBLEMÁTICA DEL PRIMER EXAMEN ORAL, EN LA CÁTEDRA 3 <i>Mariela Silvana Flesia - María Laura Lederhos</i>	147
¿CUÁLES SON LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE ÁLGEBRA LINEAL HACIA LAS MATEMÁTICAS? <i>María del Carmen Regolini – Cecilia Bressan – Daniel Sergio Ivars – Sonia Noemí Curti....</i>	154
RESULTADOS DE UNA PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA PREPARACIÓN DE LOS EXÁMENES FINALES DE CÁLCULO FINANCIERO EN MODALIDAD A DISTANCIA <i>Cecilia Ficco – Paola Bersía</i>	161
LA REVISIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD. UN TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES Y ASESORÍA PEDAGÓGICA <i>Jimena Clerici - Gabriela García - Romina Martellotto - Yamila Clerici - Andrea Bernardi - Rosana Zanini - Paola Bersia - Adriana Iñiguez - Ana Clara Donadoni - Mirta Bocco.....</i>	173
A MODO DE CIERRE <i>Jimena Clerici y Gabriela García.....</i>	178

PRESENTACIÓN

RELACIONES ENTRE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA.

MÚLTIPLES SENTIDOS DE UN VÍNCULO COMPLEJO

Viviana Macchiarola

La reflexión acerca de los complejos vínculos entre investigación y enseñanza tienen larga historia. Ya Lawrence Stenhouse, en Inglaterra, problematizaba la relación proponiendo las ideas de la enseñanza basada en la investigación y la del profesor como investigador de su propia situación docente. Sostenía: “Se trata de la idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica” (Stenhouse, 1987: 194). Mucho más recientes son, en cambio, las experiencias para concretar esta idea.

Por otro lado, diversos estudios se han realizado en diferentes contextos para analizar y problematizar esta relación que tiene profundas implicancias políticas y prácticas.

En este escrito nos proponemos discutir los múltiples sentidos de esta relación abordando diferentes aristas de la misma. Se analizan las diferencias entre la investigación sobre la educación y para la educación; se diferencian los posibles modos de vincular investigación y prácticas educativas y se sintetizan resultados de estudios que analizan las convergencias o divergencias entre ambas actividades. Concluimos resumiendo las posturas asumidas por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) ante este complejo escenario.

Las diferencias entre la investigación sobre la educación y para la educación

Autores como Stenhouse (1987), Elliot (1990) y Carr y Kemmis (1983) han establecido diferenciaciones entre la investigación *sobre* la educación y la investigación *para* la educación. La *investigación sobre o acerca de la educación* es aquella que se realiza desde el punto de vista de las disciplinas que son objeto de enseñanza o acerca de problemas educativos que no son necesariamente los de la propia práctica. Se trata de investigaciones que contribuyen a la producción de conocimiento educativo en el área de las didácticas especiales, de la política educativa, de la pedagogía u otras disciplinas del amplio campo de las ciencias de la educación. Son estudios en los cuales los investigadores se sitúan epistemológica y socialmente fuera de los objetos investigados.

La *investigación en y para la educación*, en cambio, es aquella que somete la propia actividad docente a revisión crítica para su transformación. En términos de Stenhouse se trata de “la comprobación, el perfeccionamiento y la generación de teorías en el laboratorio del aula”

(Stenhouse, 1987: 57). Se enfatiza tanto la investigación como la acción, al preocuparse acerca de cómo el profesor puede, mediante la investigación, mejorar su práctica de enseñanza. Profundizaremos a continuación algunas de las diferencias centrales entre estos dos modos de indagación (Macchiarola, 2000).

En primer lugar, en la investigación *sobre* la educación, sujeto y objeto están diferenciados ya que se estudian prácticas ajenas. Funciones de investigación y docencia están separadas. En la investigación *para* y *en* educación, el docente es objeto y sujeto de indagación y las prácticas que se analizan están indiferenciadas del proceso investigador. La propia práctica se objetiva en tanto se convierte en objeto de conocimiento para lo que se la discrimina conceptualmente.

En segundo lugar, la investigación *sobre* la educación busca la producción teórica; la investigación *para* la educación se realiza en las propias aulas y su intención es mejorar las prácticas, desarrollándose a partir de los problemas cotidianos que enfrentan los docentes.

La diferencia anterior puede relacionarse con la distinción que realiza Stenhouse (1987) entre *acto de investigación* y *acto sustantivo*. La investigación *sobre* la educación es un acto de investigación en tanto la intención es descubrir algo, producir conocimientos o generar teorías. La investigación *en* y *para* la educación es un acto sustantivo en tanto “se halla justificado por algún cambio en el mundo o en otras personas que juzgue como deseable” (Stenhouse, 1987:88). Siguiendo a Fenstermacher (1986) podríamos sostener que la primera sigue una lógica de producción del conocimiento consistente en formulaciones o proposiciones acerca del mundo educativo y que tiene como resultado un conocimiento declarativo. La segunda, sigue una lógica de uso o aplicación que también consiste en afirmaciones pero sus resultados son acciones, no proposiciones.

En tercer lugar y considerando la distinción que realizan Glaser y Strauss (1967) sobre tipos de teorías podríamos afirmar que la investigación *sobre* la educación busca el desarrollo, predominantemente, de *teorías formales*; en cambio, la investigación *en* educación, pretende el desarrollo de *teorías sustantivas*. Las teorías sustantivas se centran en características de poblaciones, acciones naturales, escenarios o tiempos concretos. Las teorías formales son un conjunto de proposiciones que explican una clase abstracta de comportamientos o acciones (Glaser y Strauss, 1967). Ambas son de rango intermedio en tanto se ubican entre las hipótesis de trabajo que se desarrollan a través de la investigación cotidiana o generalizaciones empíricas y las grandes teorías generales (Merton, 1968 en Sarramona, 1987). Tienen diferente nivel de generalidad pudiendo un estudio comenzar con un tipo de teoría y desplazarse luego a otro nivel.

En cuarto lugar, ambos tipos de investigación realizan diferentes contribuciones al cambio educativo. La investigación *para* y *en* educación tiene un impacto directo en tanto involucra a

investigadores y prácticos en una tarea común. Se conoce la misma situación que va a ser transformada o sea, el contexto de descubrimiento es el mismo contexto de intervención. La investigación *sobre* la educación no necesariamente transforma las prácticas docentes ya que sus descubrimientos están limitados por su contexto empírico que, en este caso no es el contexto de actuación. De este tipo de investigación pueden esperarse: a) conceptos u orientaciones que iluminen e informen las decisiones educativas (Rinaudo, 1995); b) nuevas visiones de las cosas o formas de ver el mundo al ampliar el significado de lo que conocemos (Jackson, 1975); c) conocimiento de otros contextos con los que comparar y juzgar las propias prácticas.

La Universidad Nacional de Río Cuarto viene implementando desde el año 2004 un programa institucional que impulsa la investigación *para* la educación denominado “Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado” (PIIMEG). En ellos investigación e innovación se retroalimentan mutuamente. La investigación precede a la innovación en tanto su propósito es ayudar al profesor a profundizar la comprensión de sus problemas en torno a la enseñanza. Cumple una función diagnóstica. Le permite una indagación exploratoria comprensiva de la definición de la situación inicial que desencadena un proceso innovador. Permite conocer y explicar los problemas orientando así de manera fundada las acciones innovadoras adecuadas. La investigación, a su vez, acompaña al proceso innovador mediante procesos evaluativos tanto de procesos como de resultados de las innovaciones. Se trata, en suma, de un proceso cíclico de investigación diagnóstica, acción innovadora, investigación evaluativa, nueva acción renovada.

Esta propuesta no hace más que recuperar la vieja propuesta de Stenhouse (1987) sobre el curriculum como investigación o experimentación. Siguiendo esa misma línea de pensamiento el vínculo entre investigación e innovación se entiende como un contexto propicio para la formación docente. En efecto, durante su desarrollo profesional el docente universitario construye un tipo de conocimiento diferente al conocimiento científico: no es un conocimiento teórico (un *knowing that* según Ryle, 1967), formalizado, abstracto, descontextualizado, sino un conocimiento procedimental (*knowing how*), práctico, situado, con componentes explícitos e implícitos, orientado hacia el uso del conocimiento más que a su producción. Se trata de saberes en acción, de desempeños en situaciones prácticas complejas o praxis en el sentido de integración entre conocimientos y acción. Estos saberes en acción de los profesionales competentes se desenvuelven y se aprenden en contextos prácticos reales. Entonces, la planificación, desarrollo y evaluación de innovaciones e investigaciones tendientes a resolver problemas que se le presentan a los docentes en el plano de la enseñanza y el aprendizaje se constituyen en contextos propicios para la construcción de saberes profesionales docentes. En efecto, la puesta en marcha de innovaciones articuladas a estudios diagnósticos y evaluativos requiere la integración, movilización y uso fundamentado de un conjunto de conocimientos,

procedimientos, habilidades, actitudes, valores y sentimientos por parte de los docentes. Se trata de una integración y recreación flexible y situada en función de las características particulares de los problemas que se enfrentan. Los profesores resuelven problemas, eligen entre alternativas, definen medios y fines, toman decisiones, las fundamentan. Se preguntan: ¿por qué ocurre este problema? ¿Qué debemos y podemos cambiar para resolverlo? ¿Qué necesitamos saber y hacer para realizar estos cambios? ¿Qué decisiones tomamos? ¿Por qué? ¿Qué es lo más adecuado en esta situación? ¿Cuáles son las consecuencias sociales y éticas de mis decisiones? En síntesis, el desarrollo de los PIIMEG se constituye en un contexto propicio para la construcción de competencias profesionales y para la reorganización del conocimiento práctico profesional, idea congruente con los supuestos de la racionalidad práctica sustentada por Schön (1998) según los cuales la práctica es el punto de partida de la formación que se concibe como un permanente proceso de reflexión en y sobre la acción (Macchiarola, 2012).

Modalidades de relación entre investigación y práctica educativa

Realizada esta distinción nos preguntamos ahora de qué manera puede la investigación *sobre* la educación modificar o incidir en las prácticas educativas que estudia. Para ello presentaremos diversas modalidades y niveles de concreción de esta relación que representan un continuum de menor a mayor convergencia entre conocimiento y acción (Macchiarola, 2017).

I) En la primera instancia del continuum ambas esferas se vinculan de manera mediata a través de la comunicación. Pueden existir investigaciones sin propósitos prácticos inmediatos sino orientados hacia la generación o refinamiento de teorías. La teoría piagetiana, por ejemplo, se generó con intenciones teórico-epistemológicas, pero de manera mediata y a través de otros autores dio lugar a potentes desarrollos en las prácticas de enseñanza. El imperativo de compromiso social de la ciencia, en este caso, estaría en asegurar su comunicación:

- a) en ámbitos científicos (publicaciones, congresos, etc.),
- b) en ámbitos no científicos y mediante lenguajes accesibles a todos: divulgación en medios de comunicación, sindicatos, foros de discusión con docentes, directivos, profesionales, creación de repositorios digitales o centros de publicaciones organizados en áreas temáticas que faciliten el acceso a la información por parte de los educadores,
- c) mediante la docencia: incorporación de los procesos y resultados de las investigaciones en las clases de grado y posgrado; en cursos de formación docente; en elaboración de materiales para la enseñanza que suponen una transposición didáctica o transformación del contenido científico en contenido a ser enseñado y aprendido (Chevallard, 1991).

Es la comunicación mediante cualquiera de las estrategias antes mencionadas, la que habilita el debate informado de la comunidad educativa y actúa como puente entre la investigación y las decisiones, discutiendo, reinterpretando, autenticando los resultados de las investigaciones y organizando la acción futura.

Una adecuada implementación de estas estrategias comunicativas demanda formación de los investigadores para comunicarse con públicos no académicos y educación también de quienes toman decisiones en habilidades para la búsqueda, selección, interpretación y uso de las investigaciones (Ginsburg y Gorostiaga, 2005).

II) En una segunda modalidad ubicamos a las investigaciones con propósitos prácticos como pueden ser algunas maneras de investigación evaluativa, estudios de diseño, informes técnicos, diagnósticos, estudios vinculados al asesoramiento a instancias de decisión, investigaciones colaborativas para resolver problemas, sin que los investigadores participen en las acciones a las que da lugar la investigación. Tello (2013) propone distinguir este tipo de estudios, orientados a evaluar u orientar problemas prácticos, de la investigación científica o producción académica de conocimientos, sosteniendo que los primeros no tendrían el sustento teórico y epistemológico que tienen estos últimos.

En los estudios orientados con fines prácticos es importante generar informes de síntesis que tratan una misma problemática a fin de facilitar el acceso, comprensión, comparación y uso de estos resultados. Son significativas, también, las sesiones de retroalimentación en las que los resultados se comuniquen a los interesados, se discutan y validen en el diálogo e interacción. No es una mera devolución de resultados sino una instancia participativa que, mediante la confirmabilidad, validación intersubjetiva e intercambio de perspectivas, la información y las conclusiones son reelaboradas y reinterpretadas.

III) En una tercera modalidad de máxima interacción entre ciencia y práctica educativa, investigadores y docentes se relacionan produciendo conocimientos y actuando juntos, bajo las formas de investigación-acción participativa o investigación colectiva (Ginsburg y Gorostiaga, 2005) en el marco de enfoques críticos; es decir, entendida como praxis o diálogo en el sentido freireano. En este caso, ambos actores colaboran en la formulación del problema, en el diseño, recolección y análisis de la información y planificación de las acciones futuras. Es un trabajo de estudio, reflexión y acción conjunta donde ambas esferas comienzan a solaparse. No obstante, cada uno conserva roles diferenciados. Guba y Lincoln (2012) ubican a este tipo de investigación en un quinto paradigma que denominan participativo (que añaden a los paradigmas positivista, pospositivista, teorías críticas y constructivista) y que se caracteriza por la participación política en la investigación-acción colaborativa entre comunidades académicas

y comunidades de prácticos; prima lo práctico y el uso de un lenguaje basado en contextos experienciales compartidos.

En síntesis, éstos son tres modos diferentes de interconexión entre la investigación y las prácticas educativas que varían en el mayor o menor acercamiento entre ambas esferas, cuya utilización dependerá de las necesidades y posibilidades de cada contexto.

Relaciones entre investigación y docencia: lo que nos dicen los investigadores

En este párrafo reseñaremos algunos estudios nacionales y extranjeros que indagan acerca de la relación entre las actividades de enseñanza e investigación. Ellas dan cuenta de concepciones, mitos, prácticas y problemas en este vínculo, desde la perspectiva de los propios docentes-investigadores.

Robertson y Bond (2008) en Nueva Zelanda realizaron entrevistas a 24 académicos acerca de sus experiencias en la relación entre docencia, investigación, aprendizaje y conocimiento. Las respuestas de los entrevistados traducen concepciones epistemológicas diferentes y fueron sistematizadas en la siguiente clasificación de tipos de relaciones:

1) *Docencia e investigación en una relación de debilidad*: se visualiza como una relación jerárquica, en cadena, donde la investigación y el conocimiento por ella producido se ubican en niveles más altos. La investigación supone un proceso de descubrimiento; en cambio la docencia, ubicada en niveles inferiores, supone transmisión y adquisición de conocimientos como paso previo para llegar luego a los niveles más jerárquicos de descubrimiento.

2) *Docencia e investigación en una relación de transmisión*: también aquí se visualiza como una relación jerárquica pero más próxima al mutuo enriquecimiento. La participación en la investigación enriquece la docencia y la docencia incide en la investigación, pero esta última sigue concibiéndose como mera transmisión de conocimientos.

En estas dos primeras visiones subyace una racionalidad tecnológica como epistemología de la práctica, heredada del positivismo, según la cual la actividad profesional docente es una acción instrumental dirigida a resolver problemas prácticos mediante la rigurosa aplicación de teorías científicas (Pérez Gómez, 1993).

3) *Docencia e investigación en una relación mixta de enriquecimiento mutuo*: se trata de una relación afectiva que busca generar pasión por el conocimiento y por la creación implicando a los estudiantes en la investigación. Se basa en un enfoque de aprendizaje basado en el descubrimiento.

4) *Docencia e investigación en una relación simbiótica*: parte del supuesto que el conocimiento se construye en relación con los demás. Se enfatiza la exploración como un proceso, más que el descubrimiento como un punto de llegada. Se implica al alumno en el contexto de investigación y con la comunidad académica. El papel del docente es tender puentes entre personas (estudiantes e investigadores) y entre ideas y teorías.

5) *Docencia e investigación en una relación integrada*: la investigación se concibe como proceso y como construcción. Docencia e investigación son dos procesos inseparables. Estudiantes y docentes aprenden juntos participando en conversaciones disciplinares. Los estudiantes participan en la interpretación, la crítica y en la generación de formas revolucionarias de pensar.

Estas cuatro últimas visiones constituyen expresiones cada vez más avanzadas de concepciones constructivistas del conocimiento y de aprendizaje donde el primero se entiende como una construcción a partir de la interacción entre investigador y aquéllo que se investiga y el aprendizaje supone un proceso de descubrimiento de los conceptos, teorías y sus relaciones.

Por otra parte, Hughes (2008), a partir de la revisión de artículos de cuatro revistas de educación superior de mayor prestigio del Reino Unido identifica cinco mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia: 1) el mito del beneficio mutuo; 2) el mito de una relación generalizable y estática; 3) el mito de separar el saber de la investigación del saber de la docencia como saberes independientes; 4) el mito de la superioridad del profesor investigador; 5) el mito del estudio desinteresado de las relaciones entre docencia e investigación. El autor pone en cuestión estos mitos sosteniendo, entre otros argumentos, que no hay evidencia empírica que demuestre la relación de beneficio mutuo o la superioridad del profesor investigador. Sostiene también que es una relación modificable, cambiante y dinámica ya que depende de los contextos y de las disciplinas; la relación no es generalizable sino fuertemente contextual. Finalmente, discute la supuesta independencia de ambas actividades argumentando que son dos aspectos de la misma realidad: el aprendizaje es el nexo fundamental entre docencia e investigación; estudiante e investigador comparten un contexto común de descubrimiento. El saber es la condición necesaria para ambas: sin saber no hay investigación ni docencia.

A su vez Hearley (2008) presenta diferentes vínculos que pueden establecerse entre docencia e investigación en los planes de estudio considerando tres variables: a) priorización del contenido de la investigación o de los procesos y los problemas de la investigación; b) tratamiento de los estudiantes como espectadores o como participantes; c) docencia centrada en el profesor o en los estudiantes. Cruzando estas variables construye cuatro posibles vínculos: 1) *investigación tutorizada*: el plan de estudios fomenta el aprendizaje a través de la elaboración y la discusión de artículos de investigación (se prioriza contenido de la investigación, la docencia está centrada

en los estudiantes y éstos actúan como participantes); 2) *docencia basada en la investigación*: los estudiantes aprenden participando ellos mismo en los procesos de investigación y el plan de estudios consta de actividades basadas en la indagación siendo mínima la frontera entre el papel del profesor y del alumnos (se priorizan procesos y problemas de investigación, docencia centrada en alumnos como participantes); 3) *aprendizaje impulsado por la investigación*: los estudiantes reciben información sobre los resultados de las investigaciones mediante métodos transmisivos y el plan de estudios está determinado por los intereses de investigación de los docentes (priorización del contenido de la investigación, docencia centrada en el profesor y estudiantes como espectadores); 4) *aprendizaje orientado a la investigación*: los estudiantes aprenden los procesos implicados en la construcción del conocimiento y los profesores intentan suscitar el *ethos* de la investigación a través de la docencia (priorización de procesos de investigación, docencia centrada en el profesor y estudiantes como espectadores).

En nuestro país diferentes autores como Albornoz, Estévez y Luchilo (2004), Araujo (2004) y Prati (2004), entre otros, han estudiado los efectos o consecuencias de la implementación del Programa de incentivos al docente investigador¹ que se inició en el año 1993. Si bien se admite que se incrementó la investigación y las publicaciones en las universidades nacionales también se reconocen algunas repercusiones negativas tales como: a) desbalance y tensiones entre las funciones docentes, adquiriendo mayor centralidad la investigación en desmedro de la enseñanza, b) generación de investigaciones poco genuinas; c) evaluación de las investigaciones por resultados medibles enfatizando la productividad académica bajo la concepción del conocimiento como un bien medible, d) desconocimiento de las diferencias disciplinares en los modos de publicación y en los tiempos de producción del conocimiento; e) impacto en la subjetividades docentes generando stress y competitividad entre equipos; f) fragmentación del objeto de estudio ante la necesidad de multiplicar el número de publicaciones.

En síntesis, las investigaciones reseñadas dan cuenta del estado de debate sobre el polémico vínculo que analizamos y expresan disímiles posiciones epistemológicas y pedagógicas.

Consideraciones finales

Hemos discutido el complejo vínculo entre investigación y docencia considerando diversos sentidos y aristas de esta relación. Como podrá apreciarse, las posturas dependen de los

¹ Este Programa fue creado por Decreto 2427/93 del Poder Ejecutivo Nacional. Por medio del mismo se promueve que los docentes desarrollen de manera simultánea tareas de investigación y docencia, con el propósito de fomentar la calidad tanto científica como académica. Se asignan incentivos económicos directamente a los docentes-investigadores, a partir de una evaluación que llevan a cabo comisiones de jueces expertos de diferentes universidades. Los objetivos que persigue el programa son: incrementar la cantidad de dedicaciones exclusivas y semi-exclusivas de los docentes universitarios y fomentar la conformación y consolidación de grupos de investigación.

contextos políticos y disciplinares y, fundamentalmente, de las concepciones de ciencia y de enseñanza que las sustentan. Por ello su explicitación y la reflexividad sobre ella se hacen necesarias ya que tienen consecuencias en las políticas institucionales que diseñamos y en la forma en que desarrollamos nuestras funciones de docencia e investigación.

El Plan Estratégico Institucional (PEI) recientemente aprobado por el Consejo Superior de la UNRC toma postura en torno a estas relaciones. Por un lado, propone sostener tanto la investigación sobre las disciplinas y sobre la educación como la investigación para la educación; esta última se promueve mediante políticas institucionales planificadas a fin de promover la innovación y mejoramiento de la enseñanza y la formación de los docentes. Los objetivos del Plan se orientan también a promover la investigación orientada por la teoría así como la indagación orientada hacia el abordaje de problemas prácticos en un vínculo interactivo entre ciencia y acción bajo las formas de investigación-acción participativa o investigación colectiva como así también mediante la comunicación social de la ciencia que se produce. Propone un vínculo de mutuo enriquecimiento e integración entre docencia e investigación y sostiene concepciones curriculares que priorizan los procesos y los problemas de la investigación, el tratamiento de los estudiantes como participantes y la docencia centrada en los estudiantes.

El desafío que convoca a la comunidad universitaria es concretar esta imagen objetivo acerca de la enseñanza y la investigación a través de proyectos y acciones congruentes. No obstante, el PEI apuesta a ampliar esta relación con la propuesta de integralidad de la universidad. La integralidad alude a articulaciones múltiples en cuatro dimensiones de lo educativo: a) de *sujetos*, lo que da lugar a la conformación de comunidades de aprendizaje como conjunto de sujetos individuales y colectivos, universitarios y no universitarios, que comparten intereses y prácticas de aprendizaje; b) de *funciones de la universidad*, esto es: articulación entre docencia, investigación y extensión que interactúan formulándose mutuamente preguntas y complementando aportes; c) de *conocimientos*, lo que supone interdisciplinariedad, diálogo de saberes diversos (saber académico, cotidiano, popular, práctico, profesional, etc.) y la consiguiente ruptura de fronteras entre facultades y departamentos; d) de *instituciones*, universitarias y no universitarias, nacionales y extranjeras. La integralidad supone concebir a la universidad como totalidad compleja donde las diferentes unidades académicas, actores, disciplinas y actividades se articulan en un proyecto común. La integralidad es congruente con un paradigma de la complejidad en tanto pensamiento que considera la incertidumbre y que es capaz de religar, contextualizar, globalizar, pero, al mismo tiempo, de reconocer lo singular y lo concreto (PEI, 2017). Ello requiere, sin lugar a dudas, renovadas concepciones epistemológicas y pedagógicas, nuevas formas organizativas y decisiones políticas. Son pues los retos para transitar hacia la necesaria transformación de la universidad pública.

Bibliografía

- ALBORNOZ, M.; M. E. ESTÉVANEZ y L. LUCHILO (2004). La investigación en las universidades nacionales: actores e instituciones. En BARSKY, O.; V. SIGAL y M.DÁVILA *Los desafíos de la universidad argentina*. Siglo veintiuno editores. Universidad de Belgrano. Buenos Aires.
- ARAUJO, S. M. (2004). *Investigación, incentivos y evaluación: entre la profesionalización, el control y la intensificación del trabajo académico*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20
- CARR, W. y S. KEMMIS (1983). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.
- CHEVALLARD, I. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Buenos Aires.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.
- FENSTERMACHER, G. (1986). Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En WITTRICK, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. Barcelona.
- GINSBURG M. y GOROSTIAGA J. (2005). Las relaciones entre los teóricos/investigadores y los decisores profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo. *Revista Española de Educación Comparada* (11), 285–314. Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec11/reec1110.pdf>
- GLASER, B. y A. STRAUSS (1967) *The discovery of the grounded theory*. Aldine Publisher. New York. (Traducción en revisión de Pablo Rodríguez Bilella. Universidad Nacional de San Juan)
- GUBA, E. G. y Y. LINCOLN (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En: N. DENZIN y I. LINCOLN: *Paradigmas y perspectivas en disputa*. (pp. 38-78). Gedisa. Barcelona.
- HEARLEY, M. (2008). Vínculos entre docencia e investigación: reflexión en torno a los espacios disciplinares y el papel del aprendizaje basado en la investigación. En: BARNETT R. (ed.). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Ed. Octaedro. Barcelona.
- HUGHES, M. (2008). Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades (pp. 29-45). En: BARNETT R. (ed.) *Para una transformación de la*

- universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia.* Ed. Octaedro. Barcelona.
- JACKSON, P. (1975). *La vida en las aulas.* Morata. Madrid.
- MACCHIAROLA, V. (2000). *El curriculum de la formación docente.* Educando. Río Cuarto.
- MACCHIAROLA, V. (2012). *Rupturas en el hacer y el pensar. Políticas y prácticas de innovación en la universidad.* (Coordinadora) Uni Río Editora. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- MACCHIAROLA, V. (2017). El polémico vínculo entre la investigación y la política. Un desafío de nuevas articulaciones. *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación (RELAPAE).* Año 4. N° 6. Julio 2017. Argentina. Pp. 76-84.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza.* Morata. Madrid.
- PRATI, M. D. (2004). El programa de incentivos a los docentes investigadores: formulación, implementación y visiones sobre su impacto. En Krotsch, P. (Org.) *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes.* Ediciones Al Margen. La Plata.
- RINAUDO, M. C. (1995). Relación entre investigación educativa y práctica pedagógica. Consideraciones desde el área de la comprensión de textos. *La Educación.* Año XXXIX; Vol. 121 (II): 261-272
- ROBERTSON, J. y C. BOND (2008). Formas de ser en la universidad (pp.109-126). En: BARNETT R. (ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia.* Ed. Octaedro. Barcelona.
- RYLE G. (1967) *El concepto de lo mental.* Paidós. Buenos Aires.
- SARRAMONA, J. (1987) Investigación cualitativa y curriculum. En: SARRAMONA, J. (Edit.) *Curriculum y educación.* Ediciones CEAC. Barcelona.
- SCHÖN D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Paidós. Barcelona.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Morata. Madrid.
- TELLO C. (2013). La producción de conocimiento en política educativa: entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE. *Revista Diálogo Educativo,* 13 (39), 749-770.
- Documento** Plan Estratégico Institucional (2017). Universidad Nacional de Río Cuarto.

UNA MIRADA SOBRE LOS TRABAJOS PRESENTADOS

Jimena Clerici y Gabriela García

En esta presentación ofrecemos una sistematización de los trabajos que se han compartido en el marco de las Cuartas Jornadas institucionales sobre investigaciones y experiencias educativas en carreras de Ciencias Económicas, desarrolladas en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto durante los días 30 y 31 de octubre de 2017.

Para ello hemos retomados los interrogantes que se plantearon en la convocatoria: ¿qué temas/problemas convocan a docentes investigadores de ciencias económicas?, ¿qué aportes hacen esas investigaciones a la mejora de la enseñanza?, ¿cómo se valoran las experiencias educativas?, ¿cómo podemos trascender el relato de experiencias y convertirlas en objeto de análisis e investigación?

En primer lugar, realizamos una descripción general de las presentaciones según tipo de trabajo (experiencia o investigación) y modalidad de cursado de las materias sobre las que se presentan las experiencias e investigaciones (presencial o a distancia). En segundo lugar, compartimos nuestros comentarios sobre las experiencias atendiendo a los problemas abordados y las dimensiones o aspectos tratados. En tercer lugar, nos referimos a las investigaciones educativas considerando el tipo de metodología asumido y los ejes temáticos abordados.

Caracterización general de los trabajos

Se expusieron en total veintidós trabajos: dieciocho referidos a experiencias educativas (cuadro 1) y cuatro a investigaciones en curso (cuadro 2). En los siguientes cuadros hemos agrupado los trabajos en función de la modalidad de cursado, las materias y el año de las carreras a las que corresponden.

Cuadro 1. Experiencias educativas

MODALIDAD	MATERIA	AÑO	TÍTULO
PRESENCIAL	PASANTIAS	INGRESO	PASANTÍAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES DEL SECUNDARIO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS.
PRESENCIAL	MÓDULOS INTEGRACIÓN A LA CULTURA ACADÉMICA	INGRESO	TRABAJO INTERDISCIPLINAR EN TORNO A UNA SITUACIÓN DE ACTUALIDAD. UNA EXPERIENCIA EN EL INGRESO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS.
PRESENCIAL	MATEMÁTICA	INGRESO	EXPERIENCIA EDUCATIVA: ELABORACIÓN DE UN PLAN ALIMENTARIO SALUDABLE.
PRESENCIAL-DISTANCIA	MATEMÁTICA	INGRESO	EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LAS DISTINTAS MODALIDADES DE INGRESO DE LA FCE DE LA UNRC.
PRESENCIAL	PRINCIPIOS DE ECONOMIA I.	1° AÑO	TALLER EXTRACURRICULAR DE ORIENTACION PARA EL APRENDIZAJE EN

			PRINCIPIOS DE ECONOMIA I.
PRESENCIAL-DISTANCIA	ANÁLISIS MATEMÁTICA II	1° AÑO	TALLERES EXTRACURRICULARES DE ORIENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE ANÁLISIS MATEMÁTICA II.
PRESENCIAL	SISTEMA DE INFORMACIÓN CONTABLE II- CÁTEDRA 2	3° AÑO	TALLER EXTRACURRICULAR DE SIC II- CÁTEDRA 2: EXPERIENCIA Y RESULTADOS A TRES AÑOS DE SU IMPLEMENTACIÓN.
PRESENCIAL	SISTEMA DE INFORMACIÓN CONTABLE III	3° AÑO	NUEVOS ESPACIOS EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE (TALLERES Y POTENCIAR).
PRESENCIAL	TEORÍA Y TÉCNICA IMPOSITIVA I	4° AÑO	TALLERES EXTRACURRICULARES DE ORIENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE TEORÍA Y TÉCNICA IMPOSITIVA I.
PRESENCIAL – DISTANCIA	ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIDAD PÚBLICA	4° AÑO	PROYECTO PARA POTENCIAR LA GRADUACIÓN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS: ASIGNATURA ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIDAD PÚBLICA
PRESENCIAL	ANÁLISIS MATEMÁTICO I	1° AÑO	UNA EXPERIENCIA EN EL AULA.
DISTANCIA	ANÁLISIS MATEMÁTICO I	1° AÑO	DE LA SOLEDAD DEL APRENDIZAJE A DISTANCIA A LA COMUNICACIÓN EN TIEMPO REAL: VIDEOCONFERENCIAS EN ANÁLISIS MATEMÁTICO I – MODALIDAD A DISTANCIA, DE LA FCE DE LA UNRC.
PRESENCIAL – DISTANCIA	SISTEMA DE INFORMACIÓN CONTABLE I – CÁTEDRA	2° AÑO	NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN SISTEMA DE INFORMACIÓN CONTABLE I. RESULTADOS Y DESAFÍOS.
PRESENCIAL	SISTEMA DE INFORMACIÓN CONTABLE I – CÁTEDRA	2° AÑO	CUADRO DE MANDO INTEGRAL: ¿UNA HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA SISTEMA DE INFORMACIÓN CONTABLE I?
No indica	COMUNICACIÓN INTERNACIONAL	2° AÑO	INGLÉS CON FINES ACADÉMICOS EN LA CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS: REDEFINICIÓN DE NECESIDADES Y REELABORACIÓN DE MATERIALES DE ENSEÑANZA.
DISTANCIA	CONTABILIDAD ECONÓMICA	2° AÑO	REDEFINICIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CUENTAS NACIONALES BAJO LA MODALIDAD DISTANCIA.
PRESENCIAL	SISTEMA DE INFORMACIÓN CONTABLE II- CÁTEDRA 2	3° AÑO	SEGUIMIENTO TEORICO OPTATIVO PERIODICO (STOP) SIC II-CÁTEDRA 2: EXPERIENCIA Y RESULTADOS EN EL PRIMER AÑO DE SU IMPLEMENTACIÓN.
No indica	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE ESTADOS CONTABLES	5° AÑO	PRACTICA SOCIOCOMUNITARIA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL: COOPERATIVA AL TOQUE LTDA.

Cuadro 2. Investigaciones educativas

MODALIDAD	MATERIA	AÑO	TÍTULO
PRESENCIAL	PRINCIPIOS DE ADMINISTRACIÓN	1° AÑO	PRINCIPIOS DE ADMINISTRACIÓN: PROBLEMÁTICA DEL PRIMER EXAMEN ORAL, EN LA CÁTEDRA 3
PRESENCIAL	ÁLGEBRA LINEAL	2° año	¿CUÁLES SON LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE ÁLGEBRA LINEAL HACIA LAS MATEMÁTICAS?
DISTANCIA	CÁLCULO FINANCIERO	3° AÑO	RESULTADOS DE UNA PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA

			LA PREPARACIÓN DE LOS EXÁMENES FINALES DE CÁLCULO FINANCIERO EN MODALIDAD A DISTANCIA
PRESENCIAL	SISTEMA DE INFORMACIÓN CONTABLE I y II CÁLCULO FINANCIERO TEORÍA Y TÉCNICA I. EVALUACIÓN DE PROYECTOS (SOCIAL Y PRIVADA) ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE ESTADOS CONTABLES.	2° AÑO 3° AÑO 4° AÑO 5° AÑO	LA REVISIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD. UN TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES Y ASESORÍA PEDAGÓGICA

A continuación se presenta la misma información de manera gráfica.

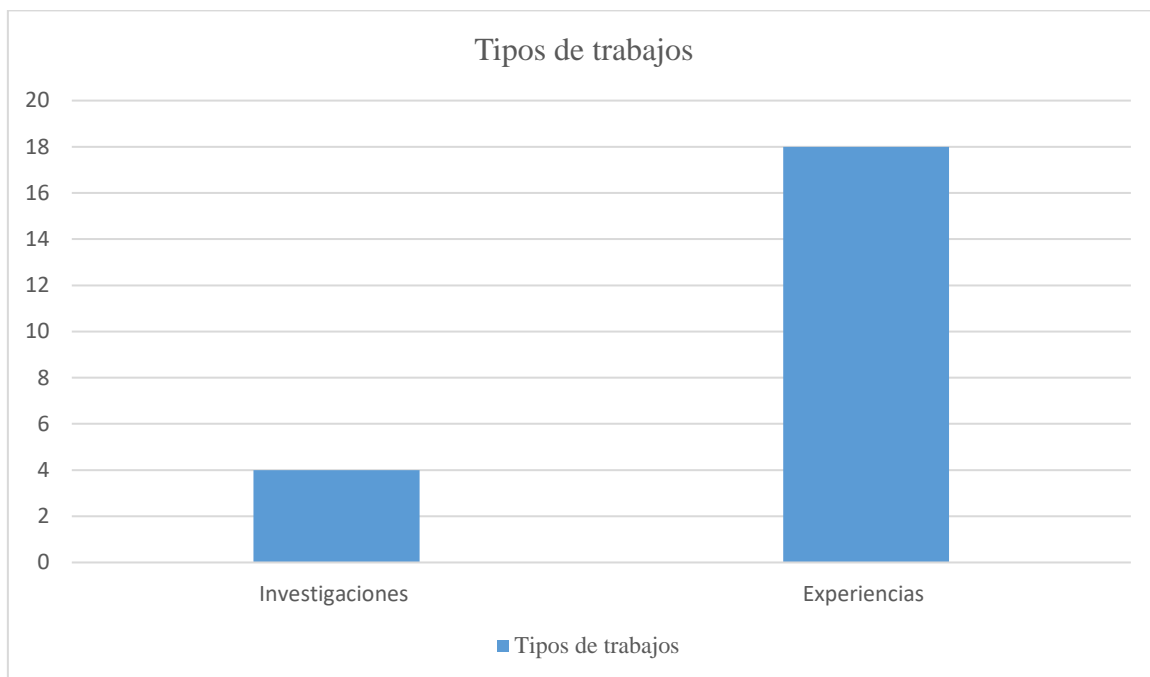


Gráfico 1: cantidad de trabajos según tipo de presentación

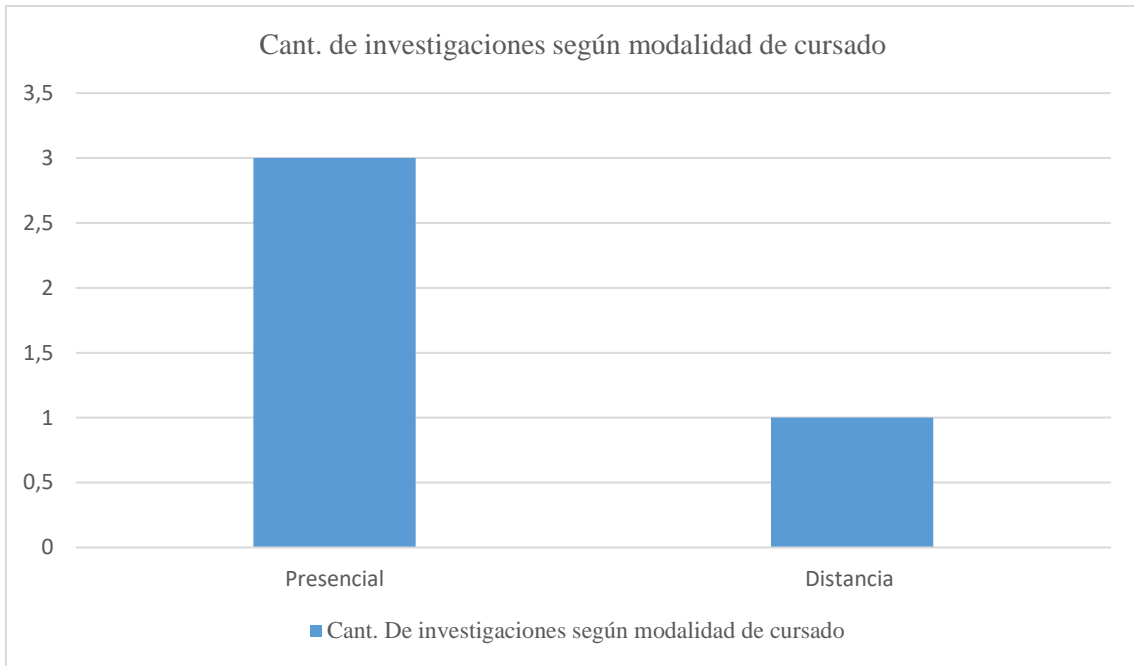


Gráfico 2: Cantidad de investigaciones según modalidad de cursado

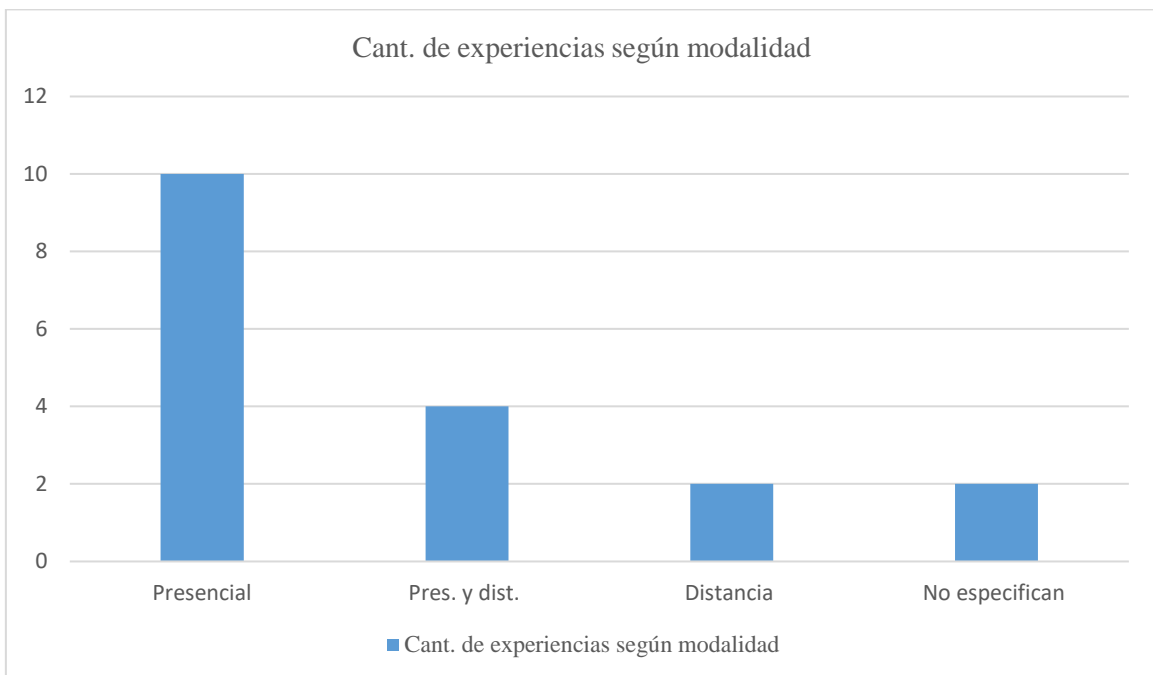


Gráfico 3: Cantidad de experiencias según modalidad de cursado

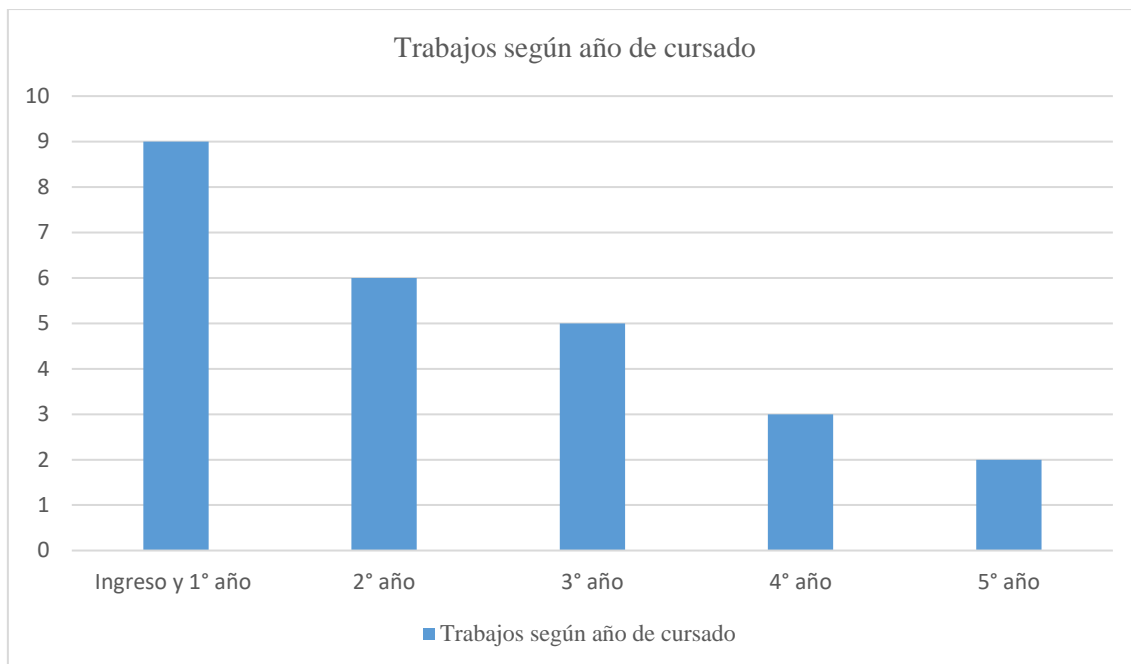


Gráfico 4: Cantidad de trabajos según años de cursado

Estos gráficos revelan el predominio de experiencias educativas (Gráfico 1), de presentaciones referidas a la modalidad presencial de dictado (Gráfico 2 y 3) y a los primeros años de las carreras (Gráfico 4). Frente a estos datos y habiendo transcurridos cuatro años de desarrollo de las jornadas, nos moviliza seguir pensando ¿cómo convertir el relato de experiencias en objeto de investigación?, ¿cómo atraer a estos espacios experiencias e investigaciones relacionadas a las materias de los últimos años? ¿cómo promover la participación de distintos actores de otras unidades académicas de las ciencias económicas?

Siguiendo con el análisis, en términos generales advertimos que muchos de los trabajos presentados dan cuenta de respuestas a las políticas y propuestas institucionales tanto de la Universidad Nacional de Río Cuarto como de la Facultad de Ciencias Económicas. A nivel de Universidad encontramos trabajos enmarcados en el Programa de ingreso continuidad y egreso y en el marco de la convocatoria a Proyectos de Investigación e Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado. Referidos al primero se presentan cuatro trabajos sobre ingreso y dos sobre egreso; mientras que otros dos refieren al segundo tipo de propuesta. A nivel de Facultad, dos de los trabajos refieren a la convocatoria a proyectos de articulación entre investigación y enseñanza - propuestos por la Secretaría de Ciencia y Técnica y la Secretaría Académica- mientras que otros cinco trabajos se vinculan con el programa de fortalecimiento de la enseñanza de grado (talleres de orientación a los aprendizajes).

Finalmente, un número importante de trabajos (ocho) dan cuenta de iniciativas propias de las cátedras.

Todos estos trabajos revelan la diversidad de acciones que se desarrollan desde las cátedras en pos del acompañamiento a los estudiantes y de los esfuerzos que eso implica; ponen de manifiesto los nuevos roles que se les demanda a los docentes y de los aprendizajes que deben realizar.

Sobre las experiencias

De las dieciocho experiencias presentadas, cuatro trabajos están vinculado a las actividades de ingreso, dando cuenta de las distintas etapas en las que se desarrolla, las modalidades y actividades que se llevan a cabo y algunas dificultades que se les presentan a los estudiantes. Otros cinco trabajos dan cuenta de propuestas que responden a una de las políticas de acompañamiento a los estudiantes, específicamente nos referimos a los talleres extracurriculares de orientación del aprendizaje. Uno de estos cinco trabajos además incluye el relato de otra política académica orientada a favorecer el egreso en las carreras de grado. Temática que también es abordada por otro trabajo. Finalmente, ocho escritos refieren a propuestas que se desarrollan en espacios curriculares y que apuntan a abordar alguna problemática que se presenta en la práctica docente. A continuación, se presentan de manera gráfica (Gráfico 5).

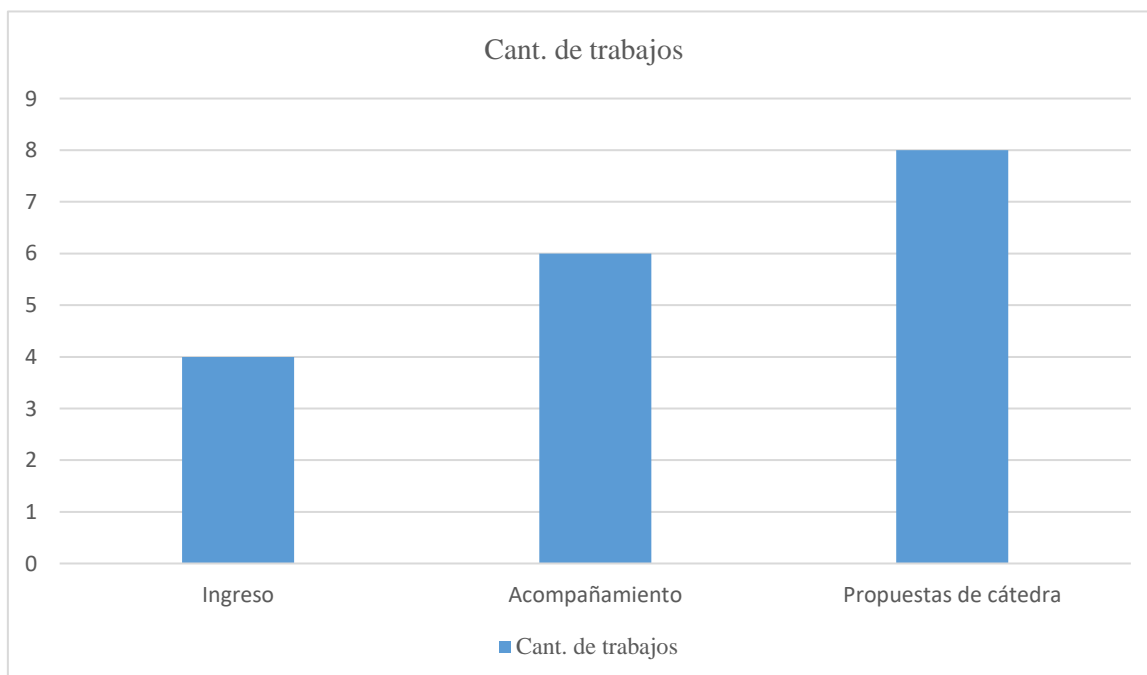


Gráfico 5: cantidad de trabajos según temáticas

En cuanto a los *trabajos referidos al ingreso*, ya mencionábamos que dan cuenta de las diferentes actividades que se desarrollan durante el ingreso. Uno de los trabajos refiere a la primera etapa del ingreso, que se desarrolla en el año anterior al inicio de los estudios en la universidad, y relata la experiencia de las pasantías educativas. Este parte del reconocimiento de la problemática del extrañamiento en el primer año de la carrera. Los tres trabajos restantes refieren a la segunda etapa del ingreso, actividades previas a las materias del primer año desarrolladas en el mes de febrero. Dos de ellos parten de las dificultades de los estudiantes para integrar los conocimientos disciplinares con situaciones de la vida cotidiana o de la futura profesión, en ese marco refieren a la importancia de la realización de actividades de lectura y escritura en la disciplina. Finalmente, un último trabajo se refiere a un diagnóstico sobre los contenidos disciplinares que les presentan mayor dificultad a los estudiantes en las diversas modalidades de ingreso.

En cuanto a los *trabajos referidos a los talleres de orientación del aprendizaje y el proyecto potenciar la graduación*, dan cuenta de propuestas de enseñanza diferentes a las habituales, más participativas y reflexivas, que tienen como objetivo el acompañamiento y la orientación a los estudiantes motivando un aprendizaje más activo. En otras palabras, refieren a la necesidad de revisar las formas de enseñar y de aprender, hablan por la demanda de un nuevo rol docente. Además, particularmente uno de los trabajos, presenta una evolución del desarrollo de los talleres tras tres años de implementación.

Los *trabajos relativos a propuestas enmarcadas en las cátedras* parten tanto de la identificación de determinadas problemáticas como de propósitos de enseñanza. En cuanto a los *problemas* se mencionan dificultades para: traducir el lenguaje simbólico; interpretar gráficos; operar con conceptos matemáticos; apropiarse de los conceptos teóricos básicos, de la terminología propia de las disciplinas y de articular teoría y práctica,

En cuanto a los trabajos que dan cuenta de *propósitos*, se hallan escritos que: proponen orientaciones para el análisis de diversos formatos de información y que faciliten la selección y el análisis de los datos de la realidad económica; exploran las posibilidades de incorporar temáticas ausentes en la formación profesional, tal como la lectura y escritura académica; y plantean la revisión de los criterios de selección de textos en idioma inglés.

Si bien señalábamos anteriormente que los trabajos refieren mayoritariamente a las materias de los primeros años, se advierte que hay relatos de experiencias correspondientes a todos los años de las carreras. A continuación detallamos las cantidades de trabajos por año (Gráfico 6).

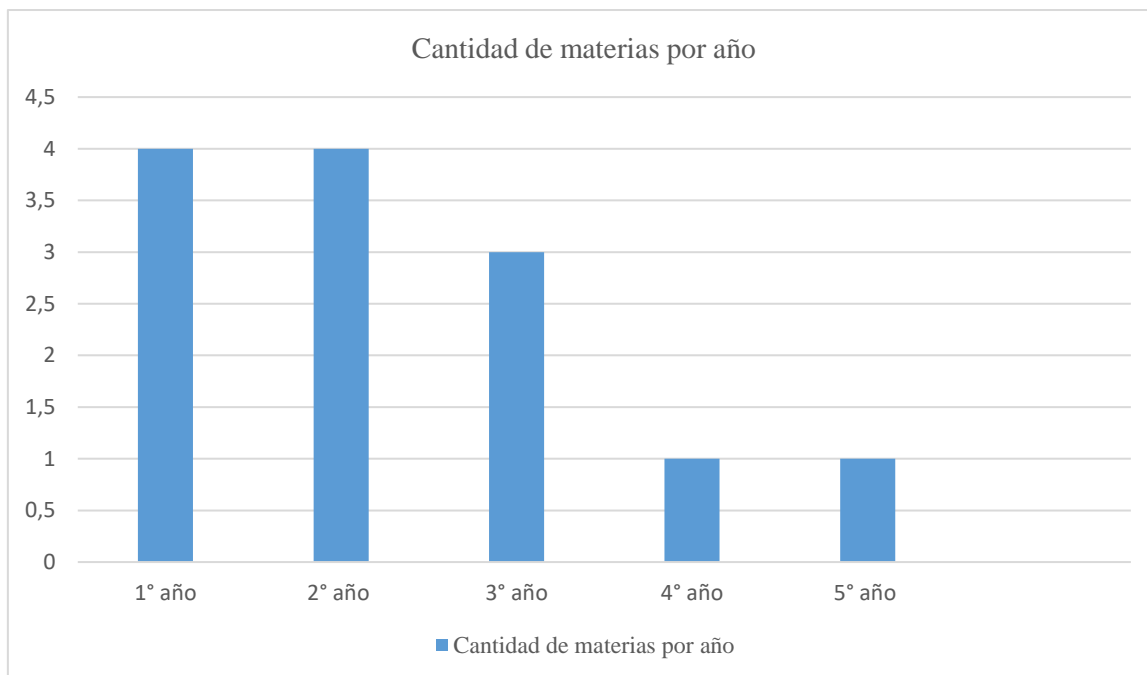


Gráfico 6: cantidad de trabajos según año de las materias

Pasemos ahora a las investigaciones.

Sobre las investigaciones

Las cuatro investigaciones dan cuenta de procesos investigación que toman como objeto las propias prácticas de enseñanza con la finalidad de revisarlas y modificarlas.

De las cuatro (Gráfico 7), tres refieren a cuestiones vinculadas a la evaluación de los aprendizajes. Dos de ellos parten del análisis de las situaciones que dificultan la instancia de examen final y las estrategias para superarlas. El tercer trabajo se centra en la indagación de las características de las instancias de evaluación durante el cursado como así también en la indagación de las percepciones de los estudiantes sobre los motivos a los que atribuyen su rendimiento.

Y finalmente, una de las investigaciones refiere a las actitudes de los estudiantes frente a una determinada disciplina (álgebra lineal).

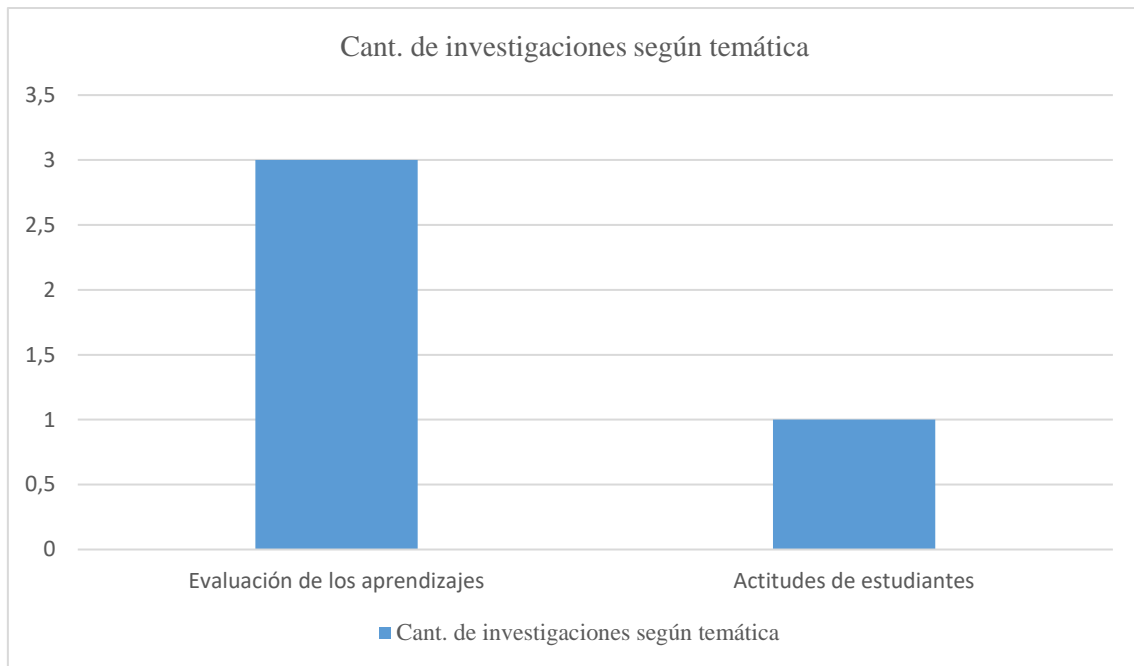


Gráfico 7: cantidad de trabajos según temáticas

En los capítulos siguientes se incluyen los trabajos completos. Los invitamos a recorrerlos.

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

PASANTÍAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES DEL SECUNDARIO

EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Gabriela García – Pablo Tissera

Resumen

Las investigaciones muestran que un porcentaje importante de deserción universitaria en los primeros años se debe al fenómeno de extrañeza que provoca el ingreso a una institución que es ajena y desconocida. Ante esta realidad, resulta necesario avanzar en propuestas institucionales que permitan reducir ese sentimiento, a la vez de generar un mayor acompañamiento por parte de la institución en esta etapa crítica de decisión y de paso de un nivel a otro. Es con ese sentido que, la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC, propone un régimen de pasantías educativas a los estudiantes que se encuentran transitando su último año en el secundario. A través de las pasantías se pretende anticipar el vínculo de los estudiantes con nuestra institución para que al ingresar no les resulte ajena o extraña. De la valoración general de la experiencia surge que la misma les permite a los estudiantes conocer las características de cursado de las carreras y de la cultura institucional. Se destaca como valioso de la experiencia, el acercamiento a la vida universitaria a partir de la propuesta de vivenciar clases con docentes y estudiantes de asignaturas de primer año, lo que acerca mucho a los pasantes a lo que es ser un estudiante universitario.

Palabras clave

Pasantías educativas – articulación entre niveles – orientación vocacional

Introducción

La experiencia institucional respecto de las pasantías educativas del nivel secundario resulta relativamente reciente, ya que se enmarcan en el régimen de Pasantías Educativas aprobado por Consejo Directivo de la Facultad en el año 2014. Desde entonces estudiantes del secundario, de distintas instituciones de la ciudad, participan en calidad de estudiantes pasantes en las actividades que la facultad propone.

El régimen de pasantías pretende avanzar en la articulación entre ambos niveles, generando los marcos formales que permitan proponer espacios en la institución para el desarrollo de las pasantías educativas. Se busca que los estudiantes-pasantes desarrollen una vivencia en la

universidad que les permita descubrir su vocación, estimular su curiosidad y así colaborar con el proceso de orientación vocacional.

La experiencia de pasantía, concretamente, consiste en generar espacios curriculares en los que los estudiantes–pasantes se incorporen como un estudiante más, compartiendo espacios y clases con docentes y estudiantes de primer año. Los pasantes se suman a clases o talleres durante un mes, con el objetivo de que esta vivencia les permita reducir sus ansiedades, inquietudes y temores. Adicionalmente se espera que la experiencia contribuya no sólo en la elección que van a realizar, afirmándola o no; sino que también les permita familiarizarse con la institución, sus dinámicas, sus espacios y su gente. Buscando reducir uno de los fenómenos que más condiciona la permanencia de los ingresantes en la institución, el fenómeno de extrañeza que les provoca el ingreso a una institución desconocida.

Coulon (1995) señala que una de las tareas ineludibles que está obligado a hacer un alumno cuando llega a la universidad es precisamente aprender su oficio de estudiante, ya que sin este aprendizaje es muy probable que fracase o deserte. Según el autor la entrada en la vida universitaria se da en tres tiempos por los que transitan los ingresantes:

- Tiempo del extrañamiento o separación
- Tiempo de aprendizaje o adaptación
- Tiempo de afiliación o adhesión

A los fines de esta presentación nos detendremos en el primer tiempo, del extrañamiento. Este se produce porque el estudiante ingresa a un ámbito desconocido, a una nueva institución que se contrapone con el universo familiar anterior (Velez, 2005). Es considerado como uno de los problemas que dificulta la permanencia y la continuidad de algunos estudiantes. El ´extrañamiento` es un estado de ánimo que limita desde lo socio-afectivo una genuina integración al nuevo contexto por dos motivos. Por un lado porque se ´extraña` el lugar, localidad, o escuela anterior, y por el otro porque resulta ´extraño` el nuevo lugar².

De hecho, las investigaciones muestran que un porcentaje importante de deserción universitaria en los primeros años se debe al fenómeno de extrañeza que provoca el ingreso a una institución que resulta ajena y desconocida. Propuestas institucionales del tipo que se describen en esta presentación, buscan reducir ese sentimiento, a la vez de generar un mayor acompañamiento por parte de la institución en esta etapa crítica de paso de un nivel a otro. Con ese sentido se proponen actividades que les permiten a los estudiantes, que están transitando su último año en

² Orientaciones para el diseño, implementación y evaluación de proyectos para la integración a la cultura universitaria, perteneciente al Programa de ingreso, continuidad y egreso de estudiantes en las carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto, 2015.

el secundario, anticipar el vínculo con la institución de modo que al ingresar no les resulte ajena o extraña.

Objetivos de la propuesta institucional

Generales

Esta propuesta tiene por finalidad avanzar en procesos de articulación entre el nivel secundario y el superior, particularmente en el universitario; como así también, anticipar el vínculo de los estudiantes del secundario con la universidad y colaborar con el proceso de elección de la carrera.

Específicos

- Familiarizar a los pasantes con la institución a partir de su participación en espacios propios de la universidad
- Aproximar a los pasantes, futuros ingresantes, a las dinámicas institucionales
- Contribuir a reducir las ansiedades, inquietudes y temores asociadas al ingreso a la universidad
- Contribuir en el procesos de decisión y elección de la carrera a partir de brindar información sobre las carreras, como sobre las dinámicas propias de la Facultad

Descripción de la experiencia

La experiencia de pasantía se organiza en cuatro momentos, los que se detallan a continuación.

Durante el primer semestre de cada año se socializa a las instituciones del medio el régimen vigente para Pasantías Educativas que dispone la Facultad. Luego se llevan a cabo reuniones con las autoridades, o docentes responsables de las pasantías, de las instituciones del secundario interesadas en las mismas. Durante estos encuentros se coordinan y organizan las actividades que serán desarrolladas durante el segundo semestre del año y se define, conjuntamente, un cronograma de actividades.

Iniciado el segundo semestre se propone a los estudiantes-pasantes una primera visita a la institución. Consiste en una visita guiada a cargo del coordinador por la Facultad y el centro de estudiantes. Con esta actividad se pretende que los pasantes puedan reconocer los espacios por los que transitarán durante la pasantía.

Durante los meses de septiembre/octubre de cada año calendario se desarrollan actividades en el marco de un espacio curricular. Como se describiera en párrafos anteriores, los pasantes se incorporarán a un espacio curricular para tomar clases de una determinada disciplina durante

aproximadamente un mes. El objetivo en este caso es que los pasantes puedan aproximarse a las dinámicas institucionales, compartir espacios y clases con docentes y estudiantes de primer año.

Finalmente, y como actividad de cierre de las pasantías, se propone un taller de resignificación del espacio de pasantías en la elección del proyecto de futuro, organizado conjuntamente con el área de orientación vocacional (OV) de la UNRC. Esta actividad pretende generar un ambiente propicio para que los estudiantes puedan resignificar esta experiencia en vistas a la elección que deben realizar. A su vez el taller permite evaluar la actividad, tanto en el sentido de cómo la experiencia a resultado para los estudiantes en relación a los objetivos propuestos, como por parte de la institución.

Participantes y algunas consideraciones al respecto

Iniciamos la experiencia en el año 2014 con la participación de 9 pasantes pertenecientes a una institución del medio. Año a año se han ido sumando nuevas escuelas y como consecuencia la cantidad de estudiantes ha aumentado. Resulta importante mencionar que no todos los estudiantes asisten a todas las actividades previstas en el marco de la pasantía, particularmente en el caso de aquellas instituciones en las que la pasantía es de carácter voluntario.

El hecho de que se sumen nuevas escuelas genera una mayor heterogeneidad entre los pasantes y con ello la valoración de la experiencia, en el marco del espacio disciplinar, varía en función de la formación previa de los pasantes en el área disciplinar.

Otra cuestión a destacar es que, si bien ha sido intención de la Facultad estimular la participación de instituciones públicas, ello se ha visto dificultado por las cuestiones formales y burocráticas que a ambos niveles nos caracterizan. Recién en la edición de este año (2017) se ha incorporado a la actividad una institución pública, el IPEM 203 Dr Juan B. Dichiará.

Respecto del resto de los participantes, intervienen en las actividades los coordinadores institucionales, un coordinador por la Facultad y uno por cada uno de los secundarios. Habitualmente esta tarea es desempeñada por los profesores que tienen a su cargo el espacio curricular de Formación para la vida y el trabajo.

También participan en la pasantía los docentes de la facultad que ofrecen el curso de nivelación en Sistemas de Información Contable. En la primera edición participaron las dos cátedras existentes y a partir de allí sólo una de ellas. Por último, y en el marco del Taller de cierre, intervienen las profesionales del área de orientación vocacional de la UNRC.

Valoración de la experiencia

Para avanzar en valoración de la propuesta se toman en cuenta los informes de los actores participantes, las entrevistas realizadas a estudiantes y profesionales del área de OV y las encuestas realizadas a los pasantes al finalizar cada pasantía.

Respecto de la valoración que hacen del espacio las profesionales del área OV, como del coordinador de la actividad por la facultad, ambos valoran positivamente la actividad ya que la misma les permite a los estudiantes conocer las características de cursado de las carreras y de la cultura institucional. Destacan como valioso el acercamiento a la vida universitaria que permite el hecho de vivenciar clases con docentes y estudiantes de asignaturas de primer año. Sostienen que el espacio de pasantías académicas acerca mucho a los pasantes a lo que es ser un estudiante universitario.

También manifiestan que el acercamiento a las carreras de Cs. Económicas les posibilita a los pasantes por un lado, conocer y profundizar contenidos curriculares de cada una de las carreras que ofrece la Facultad, y por el otro, darse cuenta si el perfil y las incumbencias profesionales de cada una se relaciona con las preferencias personales independientemente de la orientación de la escuela a la que asisten y de las influencias del entorno (expectativas de la familia, otras). En este sentido consideran que la experiencia les permite a los pasantes revisar la elección de la carrera, profundizar su conocimiento sobre la misma y en consecuencia confirmar o no su elección.

Además rescatan el valor de la figura del docente de primer año, en tanto puede obstaculizar o favorecer el ingreso y la permanencia durante este periodo en la vida universitaria. Momento en el que el adolescente se encuentra en un proceso de aprendizaje de nuevos contenidos, nueva cultura institucional, nuevos vínculos, desarraigo de lo conocido y exigencias que requieren nuevas formas de afrontamiento a las que han desarrollado en el nivel secundario. En este sentido valoran positivamente la participación ya que los estudiantes revalorizan el vínculo cercano con el docente a cargo del proceso de pasantía.

Respecto de la evaluación que realizan los estudiantes de su propia experiencia, algunos de ellos señalan que la misma les fue útil por diversos motivos. En sus palabras, “es una experiencia nueva porque te cruzás con mucha gente diferente y es otro ambiente diferente del colegio... es ver cómo va a ser el año que viene... es tener una idea de lo que va a ser una clase normal”. “Vine a probar porque me obligaban del colegio y me terminé re-decidiendo y me voy a quedar a estudiar acá. Me gusta la carrera de Contador Público”. Si bien estos relatos son comunes a un grupo de pasantes a los que la experiencia les sirvió para definir la carrera a seguir, otros aún tienen dudas. Sin embargo todos ellos valoran la importancia de realizar un estudio superior,

“dado que el mercado laboral cada vez requiere de personas más aptas para el desempeño de tareas”.

Respecto de los contenidos desarrollados, algunos estudiantes señalan que pueden resultar un tanto complejos o al menos novedosos, mientras que resultan muy básicos y poco interesantes para otros. En este sentido manifiestan que los “temas como ya los hemos visto en años anteriores, no fueron complicados, eran temas fáciles(...) A algunos chicos que no tenían la orientación, les resultó más complicado porque habían muchas palabras que no las entendían, no les resultaban familiares pero a nosotros sí”. Otro pasante manifiesta que “como yo vengo de una orientación de sociales, al principio, me costaba entender un poco pero como empezaban de lo básico porque es un curso de nivelación, fue fácil... no estábamos tan perdidas, un poco de idea teníamos”.

Respecto de las dinámicas propuestas en las clases, particularmente de esta última edición 2017, los estudiantes manifiestan que “se sintieron sorprendidos por la dinámica de trabajo en grupo con simulación de casos”. Y la valoran positivamente en varios aspectos: la interacción con los docentes, la importancia que se le da en la universidad a la parte práctica y la interacción con el resto de los estudiantes. Expresan que sólo lograron interactuar y relacionarse con los estudiantes universitarios en ese momento, no consiguiendo vincularse con ellos en otros espacios.

Respecto de las representaciones de los estudiantes sobre la universidad y los docentes dicen que “en un principio me dio miedo porque tenía idea de ir a una Universidad privada y no sabía bien (...) te decían que los profesores no tenían mucha relación con los chicos (...) es la típica que te dicen (...) pero viniendo a la pasantía me di cuenta que tenés mucha relación con el profesor y, si tenés dudas, te las sacás. No es como te la pintan comparándola con otras universidades. Me gustó mucho venir”.

A modo de cierre podría decirse que de las entrevistas y encuestas a estudiantes surge que si bien valoran positivamente la experiencia en relación a la vivencia en la universidad, la opinión no es común respecto de los contenidos desarrollados en el espacio disciplinar. En ese sentido, es posible identificar una demanda particular de los estudiantes, que tienen la especialidad en Economía y Administración, respecto a los contenidos que esperaban se desarrollen en la pasantía, dado que la tratarse de contenidos conocidos resultó para ellos un tanto improductivo.

Para concluir, entonces, si bien las pasantías han sido valoradas positivamente por todos los actores participantes respecto de los objetivos que se propone, no escapa a ciertas dificultades. Entre las principales limitaciones que presenta la propuesta institucional podemos señalar las siguientes:

- dificultad institucional para ampliar la oferta de espacios curriculares en los que realizar las actividades de pasantías educativas, especialmente en aquellos afines a las carreras que tienen una menor cantidad de aspirantes.
- dificultades para atender a las demandas de los pasantes en cuanto al grado de profundidad, dificultad, de los contenidos abordados en las actividades disciplinares
- dificultades para lograr una mayor participación de instituciones públicas debido a cuestiones burocráticas vinculadas a la gestión de los seguros
- dificultad para hacer extensiva la propuesta a la región
- dificultades para lograr el mismo grado de compromiso de parte de la instituciones/pasantes participantes
- dificultades para lograr mayor articulación con los espacios curriculares del secundario, denominados Espacios de formación para la vida y el trabajo.

Reflexiones sobre la experiencia

Luego de transcurridos cuatro años de pasantías educativas podemos concluir que la incorporación de este proyecto institucional resulta valioso tanto a los fines de la articulación entre niveles, como de las vivencias que implica a los pasantes en este momento particular de decisión.

En este sentido, de la valoración general de la experiencia surge que la misma les permite a los estudiantes conocer las características de cursado de las carreras y de la cultura institucional. Se destaca como valioso el acercamiento a la vida universitaria a partir de vivenciar clases con docentes y estudiantes de asignaturas de primer año, lo que acerca mucho a los pasantes a lo que es ser un estudiante universitario.

Para avanzar en mejoras a la propuesta institucional resulta necesario reparar particularmente en las dificultades y limitaciones que la experiencia revela. Lo que implica necesariamente revisar la propuesta y redefinirla de modo de lograr una mayor participación de instituciones, particularmente públicas, como de espacios curriculares que asuman a los pasantes. Y de ser posible espacios donde se aborden contenidos propios de los campos disciplinares de las tres carreras que la Facultad ofrece.

Referencias bibliográficas

COULON, A. (1995). Etnometodología y Educación, Buenos Aires, Paidós.

Orientaciones para el diseño, implementación y evaluación de proyectos para la integración a la cultura universitaria - período 2016-2019. Secretaría Académica de la UNRC, 2015

Programa de ingreso, continuidad y egreso de estudiantes en las carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Secretaría Académica de la UNRC, 2015

VELEZ, G. (2005). El Ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. Colección de Cuadernillos para pensar la enseñanza Universitaria. Año 2, N°1, Río Cuarto, Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.

TRABAJO INTERDISCIPLINAR EN TORNO A UNA SITUACIÓN DE ACTUALIDAD. UNA EXPERIENCIA EN EL INGRESO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Jimena Clerici – Gabriela García

Resumen

Los sentidos, las funciones, los contenidos y las metodologías de trabajo desarrolladas en el marco del ingreso vienen ocupando un lugar prioritario en la agenda de autoridades, docentes y profesionales de áreas de apoyo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto desde el 2014. Momento en el que se redefinen las políticas de ingreso atendiendo a los aportes de las investigaciones y de los desarrollos relacionados con tal problemática. Desde entonces, en el marco del ingreso en la FCE se desarrollan: pasantías educativas; módulos disciplinares; acciones de integración a la vida institucional y de acompañamiento y orientación de los estudiantes a lo largo del primer año.

Particularmente en este escrito se presentan las actividades desarrolladas en el marco de los módulos disciplinares. Se trata de una actividad que supone un abordaje interdisciplinario sobre un tema de actualidad que permita generar también actividades de lectura y escritura desde las disciplinas. Se trata, entonces, de un trabajo que describe y relata una experiencia particular.

En primer lugar, describiremos las acciones desarrolladas. En segundo lugar, analizaremos la experiencia desde las perspectivas de los diferentes participantes: docentes y estudiantes. Para finalizar, en tercer lugar, reflexionaremos sobre los desafíos y los aspectos que debemos revisar de las propuestas de ingreso a los fines de que se trate de una verdadera experiencia de trabajo interdisciplinario.

Palabras clave

Ciencias económicas - Articulación interdisciplinaria – Situación de actualidad

Introducción

La problemática del ingreso ocupa un lugar central en las agendas de las universidades, situación que representa una invitación para pensar lo que sucede en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Los sentidos, las funciones, los contenidos y las metodologías de trabajo desarrolladas en el marco del ingreso

vienen ocupando un lugar prioritario en la agenda de autoridades, docentes y profesionales de áreas de apoyo de la mencionada unidad académica desde el 2014. Momento en el que se redefinen las políticas de ingreso atendiendo a los aportes de las investigaciones y de los desarrollos relacionados con tal problemática. Se entiende el ingreso como una actividad que comienza en el último año de la escuela secundaria y se extiende por todo el primer año de la carrera; un espacio que debiera incluir la enseñanza de los saberes omitidos (Ezcurra, 2011) como la lectura y la escritura desde los campos disciplinares (Martínez y Carlino, 2009); que ofrece, además, espacios de acompañamiento y orientación a los estudiantes para favorecer su integración a la cultura institucional. Desde entonces, en el marco del ingreso en la FCE se desarrollan:

- Pasantías educativas, destinadas a estudiantes del último año de la escuela secundaria, ofrecidas por docentes de espacios disciplinares propios de las carreras;
- Módulos disciplinares, a cargo de los docentes de primer año, que luego desarrollan las materias de análisis matemático, principios de administración, metodología de las ciencias.
- Acciones de integración a la vida institucional y de acompañamiento y orientación de los estudiantes a lo largo del primer año a cargo de docentes de los primeros años de las carreras.

Entre el 2014 y el 2016, las propuestas de ingreso de la FCE pusieron el foco en las acciones de integración y acompañamiento (Clerici, García, Kehoe, 2016). En ese sentido, las discusiones en torno a qué espacios se tenían que ofrecer y con qué propósitos, llevaron a desarrollar talleres en los que los estudiantes tenían posibilidades de reflexionar sobre la carrera elegida, los desafíos de transitar una carrera universitaria, las herramientas necesarias para afrontar el estudio, entre otros aspectos. Ya instaladas y reconocidas como actividades necesarias para facilitar el tránsito de los ingresantes a la vida universitaria, la mirada se volvió sobre los módulos disciplinares.

Así, entre el 2016 y el 2017, se propone a los docentes de los módulos disciplinares un abordaje interdisciplinario de un tema de actualidad que permita generar también actividades de lectura y escritura desde las disciplina. A esta experiencia nos referiremos en el presente escrito. Se trata, entonces, de un trabajo que describe y relata una experiencia particular. En primer lugar, describiremos las acciones desarrolladas. En segundo lugar, analizaremos la experiencia desde las perspectivas de los diferentes participantes: docentes y estudiantes. Para finalizar, en tercer lugar, reflexionaremos sobre los desafíos y los aspectos que debemos revisar de las propuestas de ingreso a los fines de que se trate de una verdadera experiencia de trabajo interdisciplinar.

Una experiencia de trabajo conjunto

Como se señaló anteriormente, en el marco de las actividades desarrolladas en el mes de Febrero como parte del ingreso se propone una actividad de integración entre los módulos disciplinares implicados: análisis matemático, principios de administración y metodología de las ciencias.

Acerca de la planificación de la propuesta de ingreso. Para desarrollar dicha actividad fueron necesarias reuniones con los docentes a los fines de: discutir y acordar la finalidad de la tarea; seleccionar los textos que, vinculados con problemáticas propias del campo de actuación del profesional de las ciencias económicas, sea factible de abordarse desde cada una de las disciplinas; discutir las actividades propuestas por cada una de las materias; identificar formas de integración de las actividades; planificar el encuentro en el que estarían presentes en el mismo espacio áulico los docentes de cada una de las disciplinas.

Acerca de la finalidad de la tarea. Esta actividad de integración se plantea con la intención de: 1) Proponer desde el ingreso actividades que remitan a los estudiantes a situaciones que podrían encontrar en su vida profesional y que sean de actualidad; 2) Identificar los aportes de cada una de las disciplinas a la formación del profesional de las ciencias económicas; 3) Promover acciones en torno a la lectura y escritura desde la perspectiva de las disciplinas de primer año.

No es poco frecuente escuchar a los estudiantes decir “para qué me sirve esta materia”, “qué tiene que ver con mi formación” o “cuando voy a usar estos contenidos”, por mencionar algunas frases frecuentes. La intención de esta actividad es precisamente atender a dichos planteos y mostrar desde una situación particular, los aportes de cada una de las disciplinas a la formación profesional. Las actividades propuestas en este sentido consiguen capturar la atención de los estudiantes al centrarse en hechos reales y que están vinculadas a problemáticas que pueden encontrarse en su vida profesional. Además, permite una integración de los conocimientos que de otra manera se ofrecen de manera estanca y desvinculadas entre sí. Aspectos que tomados en consideración, contribuyen en gran medida a la motivación de los estudiantes y facilitan la integración de contenidos (Donoso Vázquez, 2013).

Por otra parte, este tipo de actividades posibilita que los contenidos se amplíen más allá de los contenidos propios de cada disciplina incluyendo la enseñanza de la lectura y la escritura, haciéndose cargo de una tarea que ya no está pensada por fuera de los espacios curriculares y que es desarrollada por los propios docentes de las cátedras. Se comienza a trabajar para que la lectura y la escritura sea efectivamente “un asunto de todos” (Martínez y Carlino, 2009).

Acerca de la selección de los textos. Al menos tres consideraciones se debían tener en cuenta a la hora de seleccionar el material de trabajo. Debía ser un texto que: estuviera vinculado con problemáticas propias del campo de actuación del profesional de las ciencias económicas, y

fuera accesible para los ingresantes; fuera de actualidad y hubiera tenido repercusión pública, y finalmente, pudiera ser abordado desde las tres disciplinas. Con estos criterios, se seleccionaron dos noticias vinculadas con los tarifazos; procedentes de diferentes diarios con perfiles editoriales distintos. Ambas referían a la misma situación, pero hacían lugar a voces y perspectivas diferentes sobre el mismo fenómeno.

En definitiva, las actividades propuestas en torno a textos seleccionados con los criterios de *autenticidad, relevancia e interés social*, inciden en la motivación de los estudiantes, al proponer el abordaje de situaciones de la realidad actual al mismo tiempo que al poder ser abordados por las tres disciplinas permite la integración de contenidos (Donoso Vázquez, 2013).

Acerca de las actividades propuestas por cada una de las materias. Esta actividad implica diferentes momentos. Un primer momento, de trabajo al interior de las cátedras. Dudas o claridades, respecto de lo que podía abordarse en torno a esos textos, invaden este momento inicial. Por un lado, los docentes de metodología y administración generan consignas que permiten trabajar tanto el abordaje desde la lectura y la escritura como para realizar análisis críticos de las posturas de los voces presentes en esos textos.

Qué tipo de texto son, cómo se abordan, cuáles son los apartados que lo conforman, qué información nos brinda cada apartado, qué hábitos de lectura de este tipo de texto tienen, fueron algunos de los planteos iniciales que realizaron los docentes de metodología con la intención de abordar las noticias de actualidad.

Quiénes son los sujetos que tienen voz en cada artículo, qué diferencias hay entre quiénes manifiestan esas problemáticas, por qué creen que se les da voz a esos interlocutores, qué posicionamiento tienen respecto al fenómeno estudiado, a qué atribuyen esas voces las causas de esos fenómenos, qué tipo de consecuencias señalan, qué tipo de organizaciones se mencionan en los textos, por qué aparecen esas voces en cada uno de los textos, fueron algunas de las consignas que se plantearon desde principios de administración. Preguntas que dan lugar al análisis de los posicionamientos, de las argumentaciones y justificaciones de dichas posiciones. Aspectos que se trabajaron conjuntamente desde las dos disciplinas hasta el momento mencionadas.

En el caso de matemáticas fue más complejos definir actividades. Ocurre que por tratarse de artículos periodísticos, las informaciones cuantitativas ya estaban definidas y presentadas para que puedan leerse con claridad por el público en general. No obstante, el trabajo en torno a las proporciones, los porcentajes y las formas de representación de los datos fueron algunos de los contenidos que se abordaron.

Una segunda instancia de planificación implica el trabajo articulado entre un docente de cada una de las materias a los fines de acordar la actividad de cierre; actividad que realizarían de

modo conjunto en un mismo espacio áulico. Esta tarea requería de definiciones entre docentes con los que habitualmente no trabajan juntos. Las principales dudas del momento era cómo generar una actividad que supusiera una real integración entre las disciplinas y no una yuxtaposición de contenidos.

En síntesis, los textos seleccionados con las actividades propuestas fueron trabajados primero al interior de cada comisión de estudiantes, con el docente de la materia; y luego abordados de manera integrada entre un docente de cada una de las materias en un encuentro de cierre. Esta actividad se propuso tanto para la modalidad presencial como para la modalidad de educación a distancia (de la que dispone la FCE). En este último caso, con un agregado más. Es la primera vez que se propone un encuentro presencial como actividad de cierre del ingreso.

Esta modalidad de trabajo supone, entonces, un intento por salir de culturas de trabajos balcanizadas hacia culturas colaborativas (Hargreaves, 1996, De la barrera, 2007). Formas caracterizadas por la comprensión de la “enseñanza como tarea colectiva, de colaboración espontánea y participación voluntaria” y visiones de conjunto compartidas de los valores, procesos y metas de la institución, interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente (De la barrera, 2007, p.7, 8).

Valoraciones desde las perspectivas de docentes y estudiantes

Concluidas las actividades del mes de febrero, se realizaron reuniones con los docentes con la finalidad de revisar la propuesta y redefinir las acciones para próximos años. Por otra parte, para recuperar las miradas de los estudiantes se realizó una encuesta, con preguntas abiertas, en la que se indaga sobre el interés que generó la actividad, las dificultades que se les presentaron y los aspectos a mejorar. A continuación presentaremos las valoraciones de estos actores.

Los docentes realizan valoraciones en torno a la innovación, la finalidad u objetivos de la propuesta, la modalidad de trabajo y las dificultades encontradas.

En relación a la *innovación* que implica esta actividad respecto de experiencias en ingresos anteriores expresan que es el trabajo en equipo entre docentes de distintas cátedras. En sus palabras, “lo novedoso de esta vez, es que estamos los tres profesores juntos (...) los tres ejes del ingreso compartiendo el ingreso”. En ese mismo sentido expresan que “es rico integrarnos los docentes de las tres áreas de manera conjunta en el aula”.

En cuanto a la valoración que los docentes hacen en relación a *finalidad y la modalidad de trabajo* manifiestan que es una propuesta que les permite a los estudiantes advertir los aportes de cada materia a su formación, a la vez que mostrar las relaciones entre ellas, superando la imagen de conocimientos fragmentados. Textualmente expresan que “está bueno porque los

chicos de alguna manera ven la utilidad de todas las materias y que todas son importantes” (...) “no es que una materia tira abajo lo que dice la otra. Todas van integrándose a pesar de que tienen posiciones diferentes”. Entienden que resulta “un buen cierre en esta instancia para que vean que las materias que parecen que no están conectadas pueden estarlo a través de una temática en común” lo que habilita a “realizar intervenciones entre los docentes, sin la necesidad de que sean bloques estancos”.

Otros de los aspectos que valoran positivamente del desarrollo de la propuesta se relaciona con lo metacognitivo. En sus palabras expresan que la actividad busca que los estudiantes “reflexionen, (...) de cómo han ido trabajando y qué descubrieron ellos respecto a un mismo texto, cómo se puede abordar un tema desde distintos puntos de vista atendiendo a los conceptos y términos principales de cada una de las materias. Tiene que ver con una reflexión de ellos, de cómo van trabajando”.

En cuanto a las dificultades expresan que “a algunos alumnos les costó entender uno u otro artículo, ya que no todos acostumbran a realizar este tipo de lectura”. Sin embargo destacan como altamente positiva la “participación... y el cumplimiento de los alumnos en la actividad solicitada por cada una de las asignaturas, así como el aporte que realizó cada docente desde su disciplina”.

En cuanto a la modalidad a distancia manifiestan que, el encuentro además de permitir trabajar sobre los propósitos, sirvió para que los estudiantes planteen sus inquietudes, temores, dudas, dificultades, propiciándose un intercambio entre ellos y los docentes en torno a la integración a la vida institucional.

En relación a las valoraciones de los estudiantes, del análisis de las encuestas surgen con claridad, por un lado, algunos aspectos que reconocen como positivos por tanto les permite comprender las relaciones entre las materias, los aportes de cada una a la formación profesional y las relaciones entre la teoría y la práctica. Por otro lado, aspectos que habría que revisar en futuras propuestas.

Un primer aspecto al que refieren los estudiantes es *la relación y/o articulación entre las materias*. Al respecto, la mayoría de los estudiantes señalan que el trabajo sobre los dos artículos, en los que aborda una misma noticia referida a una situación de actualidad, les permitió entender la relación entre las tres disciplinas. Incluso, en algunos casos, mencionan que les facilitó la integración de los contenidos. A pesar de que la mayoría de los estudiantes valoraron positivamente este aspecto, algunos expresan que la actividad propuesta les generó dificultades para dicha integración. En sus palabras, indican que se les “mezclan” las materias.

Un segundo aspecto, se vincula con los *aportes de cada una de las materias al análisis de los casos*. En este sentido, los estudiantes señalan que la actividad les permitió identificar tanto los

aportes en el abordaje de un mismo tema como las particulares formas de análisis, propias de cada campo disciplinar. Formas de análisis que les permitieron realizar lecturas críticas sobre una situación de actualidad a partir del reconocimiento de las diferentes posturas y puntos de vista. Al igual que en el primer aspecto, si bien un número importante de estudiantes rescatan como relevante e interesante la propuesta desde este criterio, otros señalan que se advierte más claramente el papel de una disciplina sobre las demás y en ese sentido demandan mayor integración.

Otro aspecto que rescatan como positivo es el *trabajo disciplinar en situaciones concretas*, situaciones de la vida cotidiana. En palabras de los estudiantes las actividades les permitieron “aplicar los contenidos de las asignaturas a una situación concreta”; “basada en la realidad, lo que facilitó la comprensión”. Finalmente, en menor proporción, algunos estudiantes indican que les permitió *conocer el perfil profesional* de la carrera y confirmar su elección.

Por otra parte, los estudiantes expresan algunos aspectos a los que habría que *atender y revisar en vistas a propuestas futuras*. Destacan la necesidad de una mayor interacción tanto entre los docentes, como entre docentes y estudiantes, motivando a una mayor participación de estos últimos. En este mismo sentido, remarcan que si bien hubo “correcciones” a las actividades planteadas, no en todos los casos se realizaron las devoluciones esperadas.

Adicionalmente, plantean algunas dificultades que se les presentaron a la hora de dar respuesta a las actividades propuestas. Particularmente se refieren a las dificultades en la comprensión de las consignas, en la lectura y análisis de los textos, y en la escritura de sus producciones (redacción).

Revisiones y proyecciones

Con intenciones de avanzar en propuestas como la que describimos a lo largo del trabajo, resulta necesario reparar en aquellos aspectos que se desprenden de las valoraciones de los distintos participantes y que resultan clave para avanzar en una propuesta superadora. Aspectos que refieren a los distintos momentos de la propuesta de enseñanza.

Durante la planificación del ingreso, se revela necesario promover un mayor trabajo integrado entre los docentes de las distintas cátedras en:

- 1) La selección de los materiales con los que se abordarán los fenómenos que deseen estudiar o analizar desde cada una de las disciplinas;
- 2) El diseño de las consignas de trabajo, que contemplen las demandas de los estudiantes de mayor interacción entre docentes y estudiantes, con espacios para la devolución de sus producciones y la promoción de actividades de escritura.

Durante el desarrollo de la actividad garantizar el equilibrio entre los aportes de cada una de las materias, y que se desarrollen verdaderas formas de trabajo colaborativo.

Luego del desarrollo de la actividad, una tarea que hasta ahora no se logra es la sistematización de las experiencias de enseñanza por parte de los docentes participantes.

Referencias bibliográficas

CLERICI, J.; GARCÍA, G.; Y KEHOE, M. E. (2016). El ingreso a las carreras de ciencias económicas. Desafíos y proyecciones. Bahía Blanca: *IPECYT*.

DE LA BARRERA, S. (2007). Colaboración entre profesores: ¿quién dice que es fácil? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad*. Año 2. N° 5. Junio de 2007

DONOSO-VÁZQUEZ T. (2013). El estudio de casos en Educación Superior. En Donoso Vázquez, T. y Sánchez Martín, A. (2013) *Orientación educativa y profesional*. Estudio de casos. Barcelona: ISEP.

EZCURRA, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, Cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata

MARTÍNEZ S. y CARLINO P. (2009). *La lectura y la escritura: un problema de todos*. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue.

EXPERIENCIA EDUCATIVA: ELABORACIÓN DE UN PLAN ALIMENTARIO SALUDABLE

Silvia Butigué - María Susana Mussolini - Juan Manuel Gallardo

Resumen

En la ponencia, se pretende describir, a partir de un estudio de caso, las competencias desarrolladas por los estudiantes en el abordaje de consignas referidas a prácticas cotidianas. Competencias vinculadas a la lectura, escritura y argumentación, utilizando la simbología de las ciencias matemáticas. Para ello, se desarrolló una actividad referida a la elaboración de un plan alimentario saludable, considerando que la composición exacta de una alimentación sana, equilibrada y variada depende de las necesidades de cada persona, el contexto cultural, los alimentos disponibles localmente y los hábitos alimenticios. Como conclusión, se puede afirmar que la propuesta didáctica, basada en los principios del paradigma sociocultural, permitió a los estudiantes introducirse en una modalidad de formación diferente a la convencional, en donde se logró observar las competencias de cada grupo de trabajo en el abordaje de las consignas solicitadas, en cuanto al uso de las herramientas que brinda la disciplina en los procesos de la vida cotidiana, la aplicación de conocimientos y habilidades de acuerdo a diferentes niveles de dificultad.

Palabras Clave

Alfabetización académica – Matemática – Ingreso -Estudio de caso - Alimentación saludable

Introducción: planteamiento del problema

En el marco del Programa de Ingreso, Continuidad y Egreso de estudiantes en las carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)³ aprobado por Resol. N°380 / 2015 del C.S., y las orientaciones para el diseño, implementación y evaluación de proyectos para la integración a la cultura universitaria, es que se desarrolla la experiencia que a continuación presentamos.

Nuestra propuesta didáctica tiene parte de la identificación de las dificultades que observamos a diario en los estudiantes, en clases y en las diferentes instancias evaluativas, en lo referido a la

³ Tercera Etapa: Inclusión en la carrera – (Res. C.S N° 422/15) – Período 2016/2019 – Proyectos sobre escritura y lectura en las disciplinas para PRIMER AÑO – PELPA – (Res. Rec. N° 1364/15).

imposibilidad de contextualizar el conocimiento, es decir, vincular la disciplina análisis matemático con problemas concretos de la vida diaria.

Los contenidos abordados en el ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas, para las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía, permiten utilizar la matemática en la descripción, análisis y resolución de problemas en el área de las Ciencias Económicas, brindando herramientas útiles para la selección y organización de la información necesaria para la toma de decisiones, lo que a futuro constituirá su campo de intervención profesional.

Permanentemente nos encontramos frente a situaciones que requieren tomar decisiones de carácter económico, a diario debemos evaluar distintas alternativas para poder optar por aquella que, en el contexto en que se presenta, aparente ser la más conveniente.

Carlino sugiere:

“Denominar *“alfabetización académica”* al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos” (2013:17)

La alfabetización académica es una habilidad básica vinculada directamente con el contenido disciplinar y los modos de leer y escribir que cada campo de conocimientos requiere; modos que son particulares y están definidos por la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe. De este modo, la especificidad disciplinar reclama de esquemas de pensamiento y lógicas discursivas específicas.

Bajo esta idea y dentro del enfoque de enseñanza de prácticas situadas, se pretende a través del planteo de problemas cotidianos retroalimentar clase a clase con el fin de que los estudiantes relacionen los conceptos disciplinares trabajados. Se adopta el enfoque de enseñanza de prácticas en contexto, motivada situacionalmente con ayuda pedagógica, considerando que las mismas solo se aprenden ejerciéndolas. Es decir, el docente trabaja en clase, en relación con lo

que los estudiantes han leído y escrito, elaborando conocimiento que les permita aprender la disciplina y apropiarse de los contenidos, participando en el aula y planteando relaciones con el contexto.

Objetivos de la propuesta

Objetivo general

- ✓ Describir las competencias de los estudiantes en el abordaje de consignas referidas a prácticas cotidianas mediante la lectura, escritura y argumentación, utilizando la simbología de las ciencias matemáticas.

Objetivos específicos

- ✓ Fortalecer a los estudiantes en el manejo propio del lenguaje específico de las ciencias matemáticas (Símbolos, representaciones gráficas, etc.).
- ✓ Implementar la alfabetización académica para abordar los conocimientos de la disciplina.

Tareas a desarrollar

Se propone enseñarles a leer matemáticas utilizando diferentes formatos, tablas, gráficos e informes para favorecer una construcción de conocimiento comprensivo, relacionando el instrumental de la disciplina con cuestiones de la vida diaria y de las ciencias económicas, a través de una actividad referida a la elaboración de un plan alimentario saludable, considerando que la composición exacta de una alimentación sana, equilibrada y variada depende de las necesidades de cada persona – edad, sexo, hábitos de vida, actividad física –, el contexto cultural, los alimentos disponibles localmente y los hábitos alimenticios. No obstante, los principios básicos de la alimentación son siempre los mismos.

Diseño pedagógico

Adoptamos para esta propuesta el constructivismo que se deriva de la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, enunciada por primera vez por L. S. Vigostky. Este modelo teórico responde al paradigma sociocultural, en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la interacción entre profesores y alumnos y alumnos entre sí, a la realización de trabajos colaborativos, a la ayuda y orientación que los profesores ofrecen a lo largo del desarrollo de la actividad, teniendo en cuenta los recursos cognitivos, motivacionales, relacionales y afectivos de los que disponen los alumnos y ponen en marcha para aprender.

A partir de la lectura de un artículo elaborado por la cátedra, en el que se pretende acercar a los estudiantes a la lectura de un formato diferente al utilizado normalmente en el área matemática, se les solicita que confeccionen su plan alimenticio saludable de acuerdo a sus hábitos personales y culturales. Para ello el docente realizara preguntas de ayuda pedagógica que permitirán a los estudiantes encontrar:

- ✓ Los datos en una noticia y no en otra.
- ✓ La información que se encuentra procesada.
- ✓ El uso de las herramientas conocidas y las que deben investigar.
- ✓ La comprensión de las palabras.
- ✓ La interpretación de las magnitudes, en cuanto a cuales expresiones indican o no una misma cantidad.

En referencia a las preguntas planteadas, la actividad responde al proceso que deben realizar los estudiantes para comprender lo que les resulta dificultoso. En cuanto a los objetivos planteados, promueve el uso y la meta reflexión en el proceso de lectura y escritura desarrollando habilidades en los procesos matemáticos dentro del contexto en el que es abordada la temática.

SALUD Nutrición sana y natural

Alimenta tu Saber

Llevar una dieta balanceada consiste en reponer la energía gastada durante el día con el aporte del alimento adecuado para renovarla. Sin embargo, el aumento de la producción de alimentos procesados, la rápida urbanización y el cambio en los estilos de vida han dado lugar a un cambio en los hábitos alimenticios. Consumimos más alimentos hipercalóricos, grasas saturadas, azúcares libres, sal y sodio. Muchos de nosotros no nos nutrimos de suficientes frutas, verduras y cereales integrales.

La composición exacta de una alimentación saludable, equilibrada y variada depende de las necesidades de cada persona, el contexto cultural, los alimentos disponibles localmente y los hábitos alimentarios. No obstante, los principios básicos, son siempre los mismos: nutrirse sanamente consiste en tener en cuenta varias pautas referidas a la distribución correcta de los alimentos y la organización de las comidas en horarios regulares conjuntamente con una hidratación no inferior a los dos litros de agua diarios.

El desayuno, representa una de las comidas más importantes del día ya que provee de la energía necesaria para ser utilizado en forma rápida, debido a que al organismo ha permanecido en ayuno durante varias horas. Entre el desayuno y el almuerzo hay más de cuatro horas, es por ello que una colación que provea antioxidantes, a través del consumo de frutas o calcio, por intermedio de lácteos, permite que lleguemos a la hora del almuerzo más relajados y que disfrutemos de ese momento. Por su parte, el almuerzo, debería cubrir gran parte de las necesidades diarias, mediante el consumo de proteínas, fibras, minerales y vitaminas. Un buen plato de ensaladas, de hortalizas, una porción mediana de carne, pollo o pescado, acompañado de legumbres y de panes, con frutas propias de la estación; de manera combinada con una buena hidratación y, evitando las bebidas que contengan cafeína.

Para llegar a la casa con los nutrientes necesarios deberíamos ingerir calorías repartidas entre la merienda y la colación. Diferentes estudios realizados en relación a las cantidades y formas de administración de la comida, indican que la distribución más aconsejable es:

<https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2016/costab-agony-drinks/es/>
Grandjean, A.C.C. Road, J.S. (1994). Nutrition in Exercise and Sports, 3rd. edition. Woltersky & Hickey Eds. CRC Press

Nutrición en los deportes

Alimentación y deporte

Se debería diferenciar aquellas personas que realizan actividad física en forma regular de aquellas con poco nivel de actividad, en donde variará la distribución, composición y la cantidad a consumir. Se suele creer que una dieta recomendada para deportistas es aquella que contiene grandes cantidades de proteínas; sin embargo esto no es del todo cierto. Es recomendable ingerir las raciones de energía que se sugieren y variar la distribución de carbohidratos de acuerdo al apetito de cada persona, llevando un control semanal del peso para conocer las necesidades energéticas. La dieta debe ser alta en carbohidratos complejos, ya que se transforman posteriormente en glucosa, que es la fuente de energía preferida para que trabajen los músculos. Estos alimentos son el pan, arroz, pasta, cereales, frutas y tubérculos. Se pueden ingerir raciones adicionales de carbohidratos unos días antes de la competición, para saturar el hígado y los músculos de glucógeno. Además de un **agudo** consumo de líquido, deberían mantener el cuerpo bien hidratado durante y después de los entrenamientos y en las competiciones, evitando el consumo de bebidas que contengan cafeína.

Baja en grasas: deben evitarse alimentos con alto contenido de grasa. El consumo de una pequeña cantidad de esta, es necesario para una buena salud, especialmente para la absorción de las vitaminas liposolubles. La grasa no es una buena fuente de energía para el trabajo muscular, por lo que es conveniente consumir alimentos con bajo contenido de grasas y evitar el uso de grasa adicional como la mantequilla, margarina, crema y mayonesa.

Moderada en proteínas: los atletas de resistencia necesitan incrementar sus raciones de proteínas para asegurar una adecuada recuperación de los músculos después del ejercicio. Para esto no es necesario incrementar el consumo de proteínas con suplementos proteínicos, simplemente basta consumir mayor cantidad de alimentos con proteínas.

Formula de Mifflin-St. Jeor para calcular calorías
Utilizar para calcular cuántas calorías debe consumir una persona, es ideal, el gasto energético (GE), del individuo. En las mujeres:
 $GE = 10 \times \text{peso} + 6,25 \times \text{altura} - 5 + \text{edad} \times 5$
En los hombres:
 $GE = 10 \times \text{peso} + 6,25 \times \text{altura} + 5 + \text{edad} \times 5$
Importante! Para expresarlo en kg, y la altura en cm, y la edad en años.
Una vez obtenido el consumo de calorías diarias de acuerdo a la Fórmula de Mifflin - St. Jeor, utilizar este link: <https://goo.gl/C6w7Cz>, como factor de conexión de acuerdo a la actividad física desarrollada.

Distribuye las calorías consumidas

Desayuno	25%
Colación	7%
Almuerzo	35%
Merienda	10%
Colación	7%
Cena	16%

Composición

Carbohidratos	55%
Proteínas	25%
Grasas	20%

Distribuye las calorías consumidas

Desayuno	30%
Colación	7%
Almuerzo	30%
Merienda	10%
Colación	7%
Cena	16%

Composición

Carbohidratos	60%
Proteínas	25%
Grasas	15%

Costos en la alimentación

Mide tu salud

A lo largo de los años, la forma de alimentarse ha sido uno de los problemas más influyentes a nivel nacional y mundial, y esto se debe principalmente a las alarmantes cifras de desnutrición y muertes a causa del desconocimiento en el mundo de los nutrientes y en la ausencia de los mismos. Así, se está hablando de aproximadamente mil millones de personas subnutridas, lo cual quiere decir que un 13% de la población mundial no pueden satisfacer sus requerimientos nutricionales a plenitud.

Ahora, bien, durante varias décadas las matemáticas se han involucrado en el tema y han trabajado en las diferentes posibilidades para reducir la crisis alimentaria en la que vivimos. No obstante, el problema de la dieta ha sido uno de los casos más estudiados, pretendiendo establecer los costos de una dieta balanceada que contenga todos los requerimientos nutricionales y que así mismo genera un costo aceptable.

Se podría modelizar con el propósito de conocer con certeza el costo de alimentarse adecuadamente, contemplando las necesidades, el contexto social y la accesibilidad de las personas que viven en Argentina.

Una dieta balanceada debe estar basada en parámetros culturales, referidos a las pautas colectivas que generan paradigmas en los hábitos alimentarios, y personales; de acuerdo a los distintos organismos y actividades realizadas día a día.

Así pues, un modelo que pretenda determinar el costo de una dieta balanceada, da la posibilidad de reconocer e identificar los alimentos que se encuentran dentro de una comida saludable. Económicamente conocer la erogación, si una persona de Argentina come saludablemente, y socialmente analizar si con un determinado presupuesto semanal se podría comer de una manera nutritiva.

Finalmente, y aunque obtener una dieta balanceada en ciudades como Río Cuarto, depende de las condiciones sociales y económicas en las que se encuentre el ciudadano, la idea trata de identificar una serie de parámetros dentro de un sistema para así determinar el costo en alimentación saludable de un riocuartense. Lo que llevaría a proponer estrategias y propuestas que impacten positivamente en los ciudadanos, ya sea para los que pueden pagar una alimentación con todos los requerimientos nutricionales o no, para se trate de una dieta balanceada que se verá reflejada en la salud de cada uno y en su calidad de vida presente y futura.

PRODUCTO	KCALORIAS /100GR	PROTEINAS /100GR	GRASAS /100GR	CARBOHIDRATOS /100GR	PRECIO POR UNIDAD DE MEDIDA	UNIDAD DE MEDIDA
FACTORES	KCALORIAS /100GR	PROTEINAS /100GR	GRASAS /100GR	CARBOHIDRATOS /100GR	PRECIO POR UNIDAD DE MEDIDA	UNIDAD DE MEDIDA
Leche desnatada	59	3,4	0,2	4,7	\$	22,52 (222g (1 litro))
YOGURT	KCALORIAS /100GR	PROTEINAS /100GR	GRASAS /100GR	CARBOHIDRATOS /100GR	PRECIO POR UNIDAD DE MEDIDA	UNIDAD DE MEDIDA
Yogurt envasado	59	5,3	7,9	4,5	\$	15,41 (150g)
Toqueur con oporales	42	3	0,25	9,2	\$	23,82 (250g)
QUESOS	KCALORIAS /100GR	PROTEINAS /100GR	GRASAS /100GR	CARBOHIDRATOS /100GR	PRECIO POR UNIDAD DE MEDIDA	UNIDAD DE MEDIDA
Queso fresco diet	294	24	12	1,5	\$	25,89 (500g)
Queso fundido untable	283	10	25,0	2,9	\$	22,57 (250g)
Queso ripado	427	12,7	28	2,8	\$	25,43 (250g)
MIEMBRO	KCALORIAS /100GR	PROTEINAS /100GR	GRASAS /100GR	CARBOHIDRATOS /100GR	PRECIO POR UNIDAD DE MEDIDA	UNIDAD DE MEDIDA

<https://goo.gl/B1JZJP>





MANOS A LA OBRA!!!

- Identifica tu Plan de Alimentación Saludable de acuerdo a tus hábitos personales y culturales.
- Calcula el costo diario de una dieta equilibrada, considerando las seis calidades diarias.
- Determina tu Plan Saludable si no variara tu presupuesto diario y los precios aumentaran un 15%.

Figura N°1: Actividad “Alimentación Saludable”

Metodología

La estructura de la asignatura Matemática – modalidad presencial – en el curso de ingreso 2017 de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC, contaba 405 estudiantes distribuidos en cinco comisiones a cargo de un docente y un responsable coordinador.

En cada comisión se organizaron grupos con un máximo de cuatro alumnos por cada grupo. Los grupos disponían, como instrumento de organización, una actividad que debían trabajar a lo largo del curso de ingreso. Cada tutor detalló los objetivos de la actividad que debían realizar en forma grupal, tanto en lo conceptual como en lo relativo a habilidades y destrezas; los criterios de realización y evaluación y la fecha de entrega del trabajo grupal.

La evaluación del trabajo en grupo, se basó en la valoración por parte del docente, en base un instrumento de corrección confeccionado con acuerdo del Responsable coordinador del ingreso, del plan alimenticio saludable elaborado por el grupo para un individuo. Dicho individuo, podía ser uno de los miembros del grupo.

Todos los aspectos evaluados, fueron plasmados en un informe cuali–cuantitativo elaborado por los docentes ejecutores, proponiendo una calificación grupal para los a cada uno de los integrantes del grupo.

Especificación de criterios de evaluación para la corrección de las actividades recibidas

Previo a la corrección de las actividades que los estudiantes iban a presentar, el grupo docente especificó 5 criterios de evaluación y corrección con el fin de poder determinar objetivamente el

puntaje que recibirá cada grupo. De esta manera se confecciona el instrumento de corrección. Adicionalmente a las variables ya especificadas, se determina, para cada trabajo, la comisión (5 comisiones) y el turno de cursado al que pertenecen (mañana o tarde).

El siguiente cuadro especifica las modalidades que se asignan a cada criterio de evaluación y corrección, junto a su ponderación en el puntaje final de la actividad:

<i>Criterio de Evaluación y Corrección</i>	<i>Modalidades</i>	<i>Distribución del Puntaje en la Formación de la Nota del Trabajo</i>
Identificación del Individuo en estudio	01 – Bien 02 – Presenta Errores de Cálculo 03 – Mal	20 puntos
Cálculo de Calorías, Proteínas, Grasas y Carbohidratos por Alimento	01 – Bien 02 – Con Errores de Cálculo	40 puntos
Identificación y Cálculo del Costo de la Dieta	01 – Sí 02 – No	10 puntos
Presentación Primer Plan Nutricional	01 – Sí 02 – No	20 puntos
Presentación Segundo Plan Nutricional	01 – Sí 02 – No	10 puntos

Tabla N°1: Criterios de evaluación y corrección considerados para la determinación de la nota de cada grupo

Efectuada la corrección, la nota que el grupo obtiene por la realización de la actividad puede ser “Desaprobado” o “Aprobado”, siendo esta última modalidad divisible en 6 categorías (Puntaje entre 5 y 10).

Análisis exploratorio

En este trabajo, únicamente se limita el análisis estadístico a un análisis descriptivo univariado de los trabajos recibidos y posteriormente se realizan pruebas de chi-cuadrado para determinar que variables son estadísticamente independientes.

Análisis descriptivo de los trabajos recibidos

De un total de 96 trabajos recibidos, el 47,92% pertenecen al turno mañana, el 23,96% pertenece a la Comisión 1, igual porcentaje corresponde a la Comisión 2, la Comisión 3 y 4 poseen el 17,71% cada una, mientras que el 16,67% corresponde a la Comisión 5.

Del análisis descriptivo de los criterios de evaluación y corrección el 64,58% identifican correctamente al individuo en estudio, el 12,50% presentan errores en el cálculo y el 22,92% no lo identifica. Por su parte, el 58,33% realizan correctamente el cálculo de calorías, proteínas, grasas y carbohidratos por alimento, el 61,46% de los grupos identifican y calculan

correctamente el costo de la dieta, el 94,79% presentan el primer plan nutricional, mientras que únicamente el 68,75% presentan el segundo plan nutricional.

Por último, se destaca que únicamente desaprobó el 12,50% de los trabajos recibidos, siendo la modalidad con mayor frecuencia la de aprobados con nota 10 (Aprobados (10)) obteniendo un 20,83% del total.

Conclusiones

Al realizarse la actividad mediante grupos de trabajo, la experiencia se tradujo en aprendizaje colaborativo lo que ayudo a suavizar el quiebre hogar-Universidad de los alumnos que ingresaron a la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC. Esto aportó no sólo un sistema de estudio organizado sino también la oportunidad de relación e inserción social que ellos necesitan. Conjuntamente, se promovió un contexto que facilitó la cohesión grupal priorizando las relaciones interpersonales, potenciando la tarea docente, estimulando a los alumnos a colaborar con los compañeros que presentaron dificultades y preparándolos para actuar de igual modo en el futuro con todos aquellos con quienes se relacionen y requieran su ayuda.

Los trabajos entregados por los estudiantes mostraron niveles de comprensión y presentación aceptables. Los docentes ejecutores intercambiaron la corrección de los trabajos para una valoración más objetiva de la actividad presentada por los grupos y todos coincidieron en calificar como muy buena la experiencia.

Esta propuesta didáctica basada en los principios del paradigma sociocultural, permitió a los estudiantes introducirse en una modalidad de formación diferente a la convencional, en donde se logró observar las competencias de cada grupo en el abordaje de las consignas solicitadas, en cuanto al uso de las herramientas que brinda la disciplina en los procesos de la vida cotidiana, la aplicación de conocimientos y habilidades de acuerdo a diferentes niveles de dificultad.

Bibliografía consultada

ARNOUX, E., DI STEFANO, M., & PEREIRA, C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: Eudeba.

BUDNICK, F. S., & EFRÉN, A. M. (1990). *Matemáticas Aplicadas para Administración, Economía y Ciencias Sociales*. México: Mc Graw Hill.

BUTIGUÉ, S., SCATTOLINI, N., CABRERA, S., CURTI, S., LARDONE, M., MUSSOLINI, S., & GALLARDO, J. (2017). *Encuentros de Integración Universitaria 2017 - Módulo de Matemática*. Río Cuarto: Universidad Nacional Río Cuarto.

- CARLINO, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después* (Vol. 18). México: Revista mexicana de investigación educativa.
- CASANNY, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós Comunicación.
- CASTELLÓ, M., IÑESTA, A., MIRAS, M., SOLÉ, I., TEBEROSKY, A., & ZANOTTO, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- EDWARDS, B. (1999). *Cálculo y Geometría Analítica*. Madrid: McGraw-Hill.
- GUZMAN, M., COLERA, J., & SALVADOR, A. (1991). *Matemáticas. Bachillerato 2*. Anaya.
- HAEUSSLER, E. F., & PAUL, R. S. (2003). *Matemáticas para administración y economía*. Madrid: Pearson Educación.
- HOFFMANN, L. D., BERNAL, V. H., & RAPÚN, L. A. (1985). *Cálculo aplicado para administración, economía, contaduría y ciencias sociales*. Madrid: La Colina.
- LARSON, R. E., HOSTETLER, R. P., & EDWARDS, B. H. (2006). *Cálculo y geometría analítica*. México : McGraw-Hill.
- PURCELL, E., & VARBERG, D. (1993). *Cálculo con geometría analítica*. Prentice-Hall.
- ROSALES, P., & JAKOB, I. (2010). *Capítulo 2. Intervenciones didácticas para enseñar a leer en el aula universitaria. De “leer para controlar la guía” a compartir la lectura*. En Pablo Rosales y María del Carmen Novo (comps.). *Lectura y escritura en carreras de Ciencias Humanas y Sociales*.
- ROSALES, P., & JAKOB, I. (2014). *Intervenciones didácticas para enseñar a leer en el aula universitaria*. En Rosales, Pablo y María del Carmen Novo, (2014) *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc .
- VÁZQUEZ, A. (2005). *¿ Alfabetización en la universidad?. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- VÁZQUEZ, A. (2010). *La Cátedra UNESCO de la lectura y la escritura y el compromiso con la alfabetización académica en la universidad*. Vélez, G.; A. Bono, M. Cortese, G. Domínguez, I. Jakob y L. Ponti *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación.

- VÁZQUEZ, A., NOVO, M., JAKOB, I., & PELLIZA, L. (2010). *Lectura, Escritura y Aprendizaje Disciplinar*. Río Cuarto: UNRC.
- WEBER, J. E. (1984). *Matematicas para administracion y economia*. Mexico: Harla.
- ZILL, D. G. (1987). *Cálculo con geometría analítica*. México, D.F: Grupo Editorial Iberoamérica.
- ZILL, D., & WRIGHT, W. (2011). *Cálculo de una variable: Trascendentes tempranas*. México: McGrawHill.

EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LAS DISTINTAS MODALIDADES DE INGRESO DE LA FCE DE LA UNRC

Sonia Curti - Juan Manuel Gallardo - Susana Mussolini

Resumen

En el presente trabajo se pretende describir cómo se llevaron a cabo las distintas modalidades de ingreso⁴ en el área matemática en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Como objetivo principal de la experiencia se procuró conocer las dificultades relativas a los contenidos previos que presentan los estudiantes en el área. Se empleó una metodología cuantitativa de análisis de datos, provenientes de las evaluaciones diagnósticas. Los resultados arrojados muestran que las experiencias realizadas en las distintas modalidades son similares. Como conclusión se sugiere programar espacios institucionales alternativos de acompañamiento al proceso enseñanza y aprendizaje y fortalecer la articulación con el nivel secundario a través de las gestiones que pueda realizar la FCE con centros educativos de la ciudad y región de influencia de la UNRC.

Palabras clave

Matemática - Contenidos previos - Ingreso universitario - Diagnóstico

Introducción

En la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), el estudiante puede optar por realizar su inscripción para cursar los estudios en modalidad presencial o a distancia, ingresar a través del Régimen de Adulto Mayor de 25 años y en el año 2015, mediante la modalidad semipresencial, como única Cohorte, a través del Programa de Expansión Territorial llevado a cabo por la facultad en la localidad de Villa Dolores, cabecera del departamento San Javier de la provincia de Córdoba.

El presente trabajo pretende conocer las dificultades en el área Matemática, relativas a los contenidos previos, que presentaron los estudiantes en las distintas modalidades de ingreso a la FCE de la UNRC.

El análisis se ha llevado a cabo en base a los datos obtenidos de las evaluaciones diagnósticas de los estudiantes que ingresaron a la FCE en el año 2017 en sus distintas modalidades, en el

⁴ Presencial, semipresencial, distancia y régimen de Adulto Mayor de 25 años.

Programas de Expansión Territorial, durante el año 2015 y Adultos Mayores de 25 años en los años 2015 y 2016.

Caracterización de la FCE de la UNRC

La Universidad Nacional de Río Cuarto es una institución académica integrada al sistema nacional de educación pública creada el 1 de mayo de 1971. Las actividades científicas y administrativas que se desarrollan en dicha universidad están centralizadas en las instalaciones del Campus Universitario que se encuentra a seis kilómetros del centro de la ciudad de Río Cuarto sobre la Ruta Nacional Nro. 36 Km 601. Está integrada por cinco Facultades: Agronomía y Veterinaria (FAyV); Ciencias Económicas (FCE); Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales (FCEFQyN); Ciencias Humanas (FCH) e Ingeniería (FI), que son las unidades encargadas de organizar, impartir y administrar la amplia y diversa oferta educativa, todas con asiento en el Campus Universitario.

La FCE de la UNRC ofrece el cursado de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía, cada una con una duración de cinco años. Implementadas en sus dos modalidades, presencial y a distancia, en forma totalmente gratuita.

La propuesta de enseñanza y aprendizaje de Educación a Distancia (EaD) se realiza en la plataforma del Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación (SIAT)⁵ a través de un Aula Virtual creada para cada asignatura. Aquí, los estudiantes tienen acceso al programa de la asignatura, los materiales de estudio -organizados en Módulos- y todo material adicional que cada docente considere pertinente poner a su alcance.

Por otra parte, el convenio marco y el contrato programa⁶ que lleva a cabo la FCE, bajo la modalidad semipresencial, gestiona desde el año 2015, la oferta académica de la carrera Contador Público a término en la localidad de Villa Dolores, poniendo a disposición un conjunto de recursos humanos y tecnológicos para que sea posible desarrollar un aprendizaje autónomo ajustado a las necesidades y horarios particulares de cada estudiante.

Para esta oferta académica, las asignaturas del Plan de Estudio son cuatrimestrales, divididas en cuatro módulos. En cada uno de ellos se incluyen actividades evaluables que se envían por la plataforma Virtual (SIAT), además de las instancias de evaluación parcial y sus respectivos

⁵ Desarrollado por la UNRC en el año 2000.

⁶ Programa de Expansión de Educación Superior creado por Resolución N°1366 de la Secretaría de Políticas Universitarias.

recuperatorios presenciales que se desarrollan en los Centros Regionales de Educación Superior (CRES)⁷.

El sistema de ingreso para Mayores de 25 años, sin título secundario, se desarrolla de mayo a diciembre con un cronograma que cuenta con: entrevistas personalizadas, tutorías en estrategias de aprendizaje, consultorías sobre contenidos específicos, talleres de iniciación a la vida universitaria e instancias evaluativas.

El plantel docente en las distintas modalidades está conformado mayoritariamente por los mismos profesores. Aunque la estructura de Cátedra en la modalidad presencial difiere de la modalidad a Distancia (EaD) y semipresencial, ya que, en éstas, la integran un profesor responsable, contenidista/s y tutor/es, quienes suelen desempeñar diversos roles de manera simultánea (por ejemplo, docente responsable y contenidista, tutor y contenidista, entre otros).

Ser estudiante en la Universidad

El logro de ser estudiante universitario implica aprendizajes diversos y simultáneos, que muchas veces originan sentimientos de incertidumbre. Por momentos, quizás, se parezca al comienzo del secundario donde el adolescente pertenecía al grupo de los ‘nuevos’ de ese nivel.

Las emociones de estos jóvenes se entremezclan, por un lado, los miedos, ansiedades, temores y urgencias, pero también los deseos de descubrir y empezar a aprender lo que realmente le interesa. Se ubica como verdadero protagonista en una de las decisiones más importantes en la vida de todo ser humano: su formación académica y profesional. Querer estudiar es una elección y también optar por una carrera y no otra, es otra gran decisión. Pero ¿qué significa estudiar? El significado de la palabra estudiar es muy amplio, en el Diccionario de la Real Academia Española se encuentra:

“Estudiar: 1. Ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender una cosa. 2. Cursar en las universidades o en otros centros docentes. [...] 4. Observar, examinar atentamente...” (op. cit.:922).

Estudiar es, por tanto, obligarse hacia la búsqueda de la comprensión de un tema determinado, en la instancia de estudiar una carrera, cada acto de estudiar se incluye en un proyecto más

⁷En los CRES se desarrollarán encuentros tutoriales presenciales, siendo requerido un porcentaje de asistencia que será establecido en cada caso. Los encuentros tutoriales tienen por finalidad desarrollar tareas de seguimiento, apoyo y acompañamiento al estudiante en el proceso de aprendizaje, responder a las consultas de los estudiantes, revisar actividades, repasar conceptos, entre otras. Con la aprobación de las actividades evaluables, los parciales y la asistencia requerida a los encuentros tutoriales se regularizan las materias. Las que deberán ser rendidas mediante exámenes finales presenciales.

amplio que se está desarrollando en la universidad. Esto supone pensar que la relación con el estudio es también un compromiso social. De esta manera, destaca Freire:

El acto de estudiar es una actitud frente a la realidad. / El hecho de estudiar un tema específico nos exige estar familiarizados con una determinada bibliografía, ya sea sobre el tema en general o sobre el área de nuestras investigaciones en ese momento. / El acto de estudiar supone una relación dialéctica entre el lector y el autor, que se refleja en los temas tratados. / El acto de estudiar exige modestia. / Estudiar no es consumir ideas sino crearlas y recrearlas. (Freire, 1985:29-32)

Para ingresar a esta nueva etapa, la “de la universidad”, este nuevo estudiante debe adecuarse al Régimen de Alumnos y Enseñanza de Grado de la UNRC, aprobado por Resol. N°356 / 2010 del C.S., en su Artículo 1, Punto: 1.1, referido a las condiciones de ingreso:

“Para ser considerado estudiante ingresante en una carrera de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto, será requisito haber aprobado el ciclo completo de enseñanza secundaria o sus equivalentes y cumplir con los requisitos y actividades de admisión establecidos por la Institución”.

Además, se contempla el sistema de admisión para el Ingreso a la Universidad de Adultos Mayores de 25 años sin título secundario que surge a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521/1995. En el capítulo 2 del Artículo 7° de la mencionada ley, se establece que:

“...excepcionalmente los mayores de 25 años sin título secundario podrán ingresar siempre que demuestren a través de evaluaciones que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente”.

El ingreso a la FCE

En el caso particular de la FCE de la UNRC, el estudiante podrá optar por realizar su inscripción para cursar los estudios en modalidad presencial, en modalidad a distancia, ingresar a través del Régimen de Adulto Mayor de 25 años⁸ y también mediante el sistema semipresencial como única Cohorte en la localidad de Villa Dolores. (Tabla 1)

⁸ En Universidad Nacional de Río Cuarto el sistema se implementó en el mismo año de promulgación de la ley, a través de la Resolución de Consejo Superior N° 306/95, para el ingreso 1996, a partir de ese momento sigue en vigencia con la aprobación de Resolución Rectoral cada año.

Tabla 1: Número de ingresantes a la FCE en sus diferentes modalidades.

Ingresantes ⁹	Modalidad								
	Presencial 1er. C.			a Distancia 1er. C.			Mayores de 25 Años 1er. C.	Villa Dolores 2do. C	Total
	LE	LA	CP	LE	LA	CP	CP	CP	
2015	20	182	251	33	71	158	9	239	963
2016	45	161	233	45	104	170	2		760
2017	20	145	240	28	65	165			663

Fuente: elaboración propia según datos extraídos del SIAL

Las actividades del ingreso en esta institución giran en torno a dos grandes definiciones respecto del acceso a la universidad pública como irrestricto e imperativo ético social, y respecto del ingreso como un proceso que se extiende por lo menos durante todo el primer año.

Por lo cual, las actividades de ingreso en modalidad presencial y distancia para el año 2017, - sobre la base de estrategias de articulación que promuevan un acompañamiento de los nuevos estudiantes y eviten la deserción o el fracaso-, se desarrollaron de acuerdo a orientaciones acordadas por el Consejo Académico de la UNRC, a partir de la propuesta de “Encuentros de Integración Universitaria”¹⁰. Organizándose en tres etapas que consistieron en: *Interacciones con la escuela secundaria, Cursado de módulos previos a las asignaturas de las carreras*¹¹ e *Inclusión en la carrera elegida*.¹²

Específicamente, dentro de los módulos de Integración a la Cultura Académica (ICA), se trabajó con las Cátedras de Análisis Matemático I, Administración y Metodología que correspondían a los contenidos de cada disciplina, con el agregado de actividades diferenciadas referidas a estrategias de estudio.

Con respecto a los estudiantes ingresantes Mayores de 25 años, los encuentros comienzan a partir del mes de septiembre y se extienden hasta diciembre, la propuesta, en esta instancia educativa pre-universitaria presenta características particulares; pretende acercar al alumno a “pensar matemáticamente”, para que adquiera los conceptos y procedimientos mínimos necesarios de la asignatura, acordes al desempeño que deberá llevar adelante el año próximo,

⁹ Los datos corresponden a alumnos aspirantes a las carreras.

¹⁰ No se considera en esta propuesta el Ingreso de Adultos Mayores de 25 años.

¹¹ Esta segunda etapa se organiza en torno a dos ejes: el primero, de integración a la cultura académica (ICA) y el segundo, de integración a la cultura institucional (ICI).

¹² Como continuidad del trabajo realizado en el módulo ICA durante los encuentros del mes de febrero, se prevé que las asignaturas del primer año, implicadas en tales módulos, desarrollen actividades que promuevan en los estudiantes las habilidades cognitivas y hábitos académicos que desde las disciplinas se requieran, tales como leer con una comprensión ajustada, manejar el programa, saber abordar una amplia y diversa bibliografía, escribir adecuadamente, tomar apuntes en clases, planificar, organizar y aprovechar el tiempo de estudio, preparar los exámenes, utilizar adecuadamente herramientas informáticas, leer cuadros estadísticos y gráficos, avanzar en procesos de meta-reflexión sobre sus propios aprendizajes.

pero al mismo tiempo para que desarrolle habilidades no sólo para operar fórmulas o reglas sino también para saber cuándo y cómo usarlas, para plantear y resolver problemas de la vida diaria.

El Área Matemática desarrolló el período correspondiente al ingreso, en las modalidades presencial y a distancia, durante tres semanas del febrero en tres días semanales de 2(dos) Hs. cada uno. Se empleó como bibliografía el material denominado Módulo de Matemática¹³ que presenta como objetivos generales recuperar de la escuela secundaria, la utilización de los símbolos y representaciones gráficas, la manipulación conveniente del instrumental matemático y la interpretación de los resultados hallados en las situaciones problemáticas. El Módulo está integrado por tres ejes: Números Reales, Expresiones algebraicas y Ecuaciones¹⁴.

Experiencia realizada

La evaluación es una práctica en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades, y desear abordarla supone necesariamente rozar un espacio de conflicto. Según Sacristán (1993, p.338) “evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación”. Concepto que interesa para poder pensar y planificar la práctica áulica. Sobre la base de esta definición se puede revisar el significado de evaluación diagnóstica, que el mismo autor considera de “utilidad pedagógica cuando se la utiliza como recurso para conocer el progreso de los alumnos y el funcionamiento de los procesos de aprendizaje con el fin de intervenir en su mejora”.

Sobre la base de estos lineamientos teóricos, es que se utiliza el poder diagnóstico para rescatar los conocimientos de los estudiantes y detectar el punto del que se parte y establecer necesidades de aprendizaje previas.

En la FCE, antes de comenzar con el desarrollo de las actividades específicas del Ingreso en modalidad presencial y a distancia, se llevó a cabo una evaluación diagnóstica con la finalidad de indagar acerca de los conocimientos previos que poseen los estudiantes en el área Matemática.

¹³ Realizado por los docentes de la Catedra en el año 2015.

¹⁴ Cada tema que se desarrolla en el Módulo consta de una primera parte teórica con ejemplos que muestran el camino de cómo aplicar la teoría, algunas actividades que desafían a resolverlas por el estudiante y una segunda parte de actividades que pretenden integrar los contenidos desarrollados para poner en práctica los conocimientos.

Esa evaluación consistió en la resolución de actividades que se estructuró en tres secciones. La primera indagaba sobre *Números Reales*, sus propiedades; *Ecuaciones* e *Inecuaciones*. La segunda se refería a *Expresiones Algebraicas*, su factorización y sus operaciones. Y la tercera, estaba vinculada a la *Resolución de situaciones problemáticas* dentro del contexto de las Ciencias Económicas.

La misma metodología de trabajo y material bibliográfico se empleó para los ingresantes a la modalidad semipresencial de la carrera Contador Público en la localidad de Villa Dolores y para los Mayores de 25 años.

Tanto el “por qué” se evalúa, que se refiere a las intenciones, como el “para qué” se evalúa referido a los resultados, determinan el tipo de evaluación que se emplea. Y según la forma que adopte la evaluación, los resultados permitirán tomar decisiones de orden estrictamente pedagógico como es el caso de la evaluación diagnóstica.

Metodología

Con el propósito de indagar respecto a los contenidos previos con mayores dificultades en el área Matemática que presentan los estudiantes en las distintas modalidades de ingreso a la FCE de la UNRC, se empleó una metodología correspondiente a un análisis cualitativo sobre una muestra representativa del total de la población de estudiantes presentes en la evaluación diagnóstica. En la modalidad presencial la población consistía en 405 alumnos y en la modalidad EaD, 258 alumnos. En la modalidad semipresencial, no se realizó una evaluación diagnóstica, pero si luego del dictado de la asignatura, se llevaron a cabo talleres extracurriculares de apoyo.

Para los Alumnos Mayores de 25 años, se consideró toda la población en estudio de los períodos 2015 y 2016, debido a la poca cantidad de estudiantes, realizando acompañamiento personalizado en las distintas etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Resultados

Con el fin de describir e interpretar las dificultades que presentan principalmente los estudiantes que ingresaron a las tres carreras de la FCE, el equipo de trabajo decidió tomar una muestra estratificada con afijación uniforme de tamaño 20 en cada comisión y posteriormente elegir aleatoriamente a los individuos.

Las actividades diagnósticas fueron presentadas el primer día de clases donde, en cada comisión, los ingresantes tenían una hora para resolverla.

Del análisis realizado, se detectó que las secciones 2 y 3 fueron las que mayor dificultad presentaron. En la sección 1, el 82% de la muestra conoce y aplica correctamente las propiedades que se utilizan al trabajar con los Números Reales, aunque al aplicar propiedad distributiva del producto respecto de la suma, cuando la suma posee más de un término, aplican la propiedad distributiva para los dos primeros términos y al último término no lo multiplican por el factor. Además, al intentar minimizar una expresión donde aparece una raíz de índice impar, solamente el 15% pudo resolverla correctamente. También, presentan errores en calcular potencia de exponente negativo con base negativa, porque al invertir la base, cambian el signo de la misma.

Al momento de enfrentarse con los incisos correspondientes al trabajo con Ecuaciones, se detecta que los estudiantes no tienen graves dificultades cuando la incógnita a despejar es “ x ”, pero todo se dificulta cuando aparece otra letra, por ejemplo, “ p ”, por más que la complejidad del ejercicio sea la misma. Esto alerta a la necesidad de trabajar durante el cursillo de ingreso con diferentes incógnitas ya que el problema se presenta en todas las comisiones.

Adicionalmente, el inciso correspondiente a la actividad con inecuaciones con valor absoluto, la mayor parte de los ingresantes indican que no es un tema que conozcan por no haber sido desarrollado durante sus estudios en la escuela secundaria. En la sección 2, el 92% conoce el caso de factorización planteado (Trinomio Cuadrado Perfecto), pero solamente el 23% puede resolver un cociente de fracciones donde aparecen Expresiones Algebraicas. En este último caso se destaca que los estudiantes no han podido aplicar la propiedad $\frac{\frac{a}{b}}{\frac{c}{d}} = \frac{a}{b} \cdot \frac{d}{c}$, inciso que la mayoría había resuelto correctamente en la sección 1. En la sección 3, se destaca que el 72% de las evaluaciones diagnósticas analizadas conocen e identifican los conceptos de costo fijo y costo variable a pesar de no tener en sus estudios previos una especialidad en Ciencias Económicas. Del porcentaje que identifica correctamente los costos, el 95% resuelve satisfactoriamente la Inecuación lineal que se plantea. La mayor dificultad que se observa en esta última sección es la relativa al trabajo con proporciones y también en interpretar los valores hallados de las situaciones problemáticas ya que no contextualizan ese número encontrado.

En la modalidad semipresencial, se trabajaron también las tres secciones, presentando similares dificultades. En esta experiencia, la evaluación se realizó términos más generales, aunque dichos resultados también quedaron plasmados en los pocos alumnos que lograron regularizar la asignatura Análisis Matemático I. Se adicionó el desarrollo de un taller extra curricular en donde se propuso a los estudiantes actividades que brindaron una orientación en sus procesos de aprendizaje para permitirles reflexionar sobre lo aprendido. Se buscó, primero, generar espacios institucionales que atendieran a sus problemáticas. En segundo lugar, se intentó brindar un espacio alternativo de formación basado en procesos meta cognitivos que posibilitaran

comprender los contenidos de la asignatura. Finalmente, se procuró generar propuestas que facilitaran a los estudiantes desarrollar estrategias de estudio que les permitieran un abordaje integral de los contenidos.

En cuanto al ingreso para los mayores de 25 años, el proceso de enseñanza y aprendizaje transcurrió con mayor lentitud, debiendo rescatar conceptos olvidados, valorizando las habilidades, capacidades y aptitudes de los estudiantes para continuar y superar el estudio de la disciplina. Basado en el desarrollo de ejercicios básicos, incorporando levemente diferentes procedimientos algebraicos para luego poder resolver problemas cotidianos usando las herramientas matemáticas.

Conclusiones

En función de los resultados enunciados precedentemente, éstos reflejan las mismas dificultades que poseen los estudiantes al momento de abordar estos contenidos conceptuales en los distintos momentos de su aprendizaje en la escuela secundaria. Es decir, que el estudiante al finalizar la escuela secundaria mantiene todavía muchos de los errores que presentaba al momento de abordar dichos contenidos en el ciclo básico de la misma.

Por tanto, se reconoce la necesidad de continuar esta investigación indagando acerca de otros factores que puedan influir en estos errores comunes que se están visualizando en las actividades diagnósticas correspondientes a las actividades de ingreso a la FCE. Así como también, abrir caminos en relación a las dificultades de los ejes presentados y su vinculación con las características sociodemográficas de los estudiantes ingresantes a la facultad en sus distintas modalidades.

Además, el equipo de trabajo tiene la intención de programar espacios institucionales alternativos de acompañamiento al proceso enseñanza y aprendizaje, respetando ejes organizadores, tanto a nivel horizontal como vertical, para revalorizar la acción como punto de partida, la interacción para la construcción de redes conceptuales y el orden creciente de complejidad de los procesos de formalización.

Finalmente, dentro de las políticas educativas que competen a la institución de nivel superior, pretende fortalecer la articulación con el nivel secundario a través de las gestiones que pueda realizar la FCE con centros educativos de la ciudad y región de influencia de la UNRC.

Referencias bibliográficas

FREIRE, P. (1985): LA NATURALEZA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN. CULTURA, PODER Y LIBERACIÓN. Ediciones Paidós. Barcelona.

SACRISTÁN, G. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). COMPRENDER Y TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA. *Cap. X: "La evaluación de la enseñanza"*. Morata. Madrid.

Direcciones electrónicas

Sistema de Información (SISINFO):

https://sisinfo.unrc.edu.ar/estadisticas/estadisticas_grado.php#

Estatuto de la UNRC: <https://www.unrc.edu.ar/download/EstatutoUNRC.pdf>

Diccionario de la Real Academia Española: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=H1vOuPp>

Actividades de Iniciación a la vida universitaria. Módulo: Problemática Universitaria y Sociedad. Universidad Nacional de Río Cuarto - Secretaría Académica - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Programa de Articulación Curricular entre la U.N.R.C. y las Escuelas Medias de la ciudad de Río Cuarto y la Región: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/folleto-aprendiendo-ser-est.pdf>

TALLER EXTRACURRICULAR DE ORIENTACION PARA EL APRENDIZAJE EN PRINCIPIOS DE ECONOMIA I

*Norma Isabel Biasi - Ana Clara Donadoni - Hugo Bressan - Marianela Gomez - Vanina
Nesutta*

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar los resultados logrados en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2017 del Taller Extracurricular de Orientación para el aprendizaje en la asignatura Principios de Economía I de la modalidad presencial y la modalidad a distancia. El mismo tiene como propósito brindar orientaciones y acompañar a aquellos estudiantes que habiendo cursado y rendido los parciales de la asignatura no pudieron acceder a la condición de estudiantes regulares; y por ende quedaron en la condición de Libres por parcial. La propuesta se desarrolla a través de once encuentros presenciales a lo largo del primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2017; uno por semana, de dos horas de duración cada uno y bajo la modalidad de taller.

Los resultados alcanzados se consideran sumamente satisfactorios ya que de los estudiantes que aprobaron las instancias de evaluación del taller bajo las condiciones establecidas por el cuerpo docente, rindieron en su mayoría la asignatura en los primeros turnos de exámenes de julio, agosto y septiembre de 2017.

Este tipo de metodología permite una interacción más personalizada entre los docentes y estudiantes; identificar las problemáticas planteadas por estos últimos; reforzar los contenidos disciplinares y tratar de lograr un mayor rendimiento académico a través de una nueva propuesta didáctica-pedagógica.

Palabras clave

Taller Extracurricular - Economía I - Estudiantes libres - Rendimiento académico - Enseñanza-aprendizaje

Introducción

La asignatura Principios de Economía I está ubicada en el segundo cuatrimestre del primer año del ciclo básico de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y en

Economía en las dos modalidades de enseñanza, presencial y a distancia, que dicta la Facultad de Ciencias Económicas.

Las condiciones finales de cursado de Principios de Economía I son indicadores que certifican el logro alcanzado. Las notas obtenidas son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, donde incluyen aspectos personales, académicos y sociales.

Si bien se sabe que el rendimiento académico engloba distintas variables; complejas por sí mismas, tales como pedagógicas, institucionales, sociodemográficas y psicosociales, en esta oportunidad nos abocamos a desarrollar acciones didácticas-pedagógicas propendiendo acompañar a los estudiantes que han quedado libres por parciales. Para ello diseñamos talleres extracurriculares con el propósito de generar espacios que posibiliten a los estudiantes desarrollar estrategias de estudio que les permitan un abordaje integral de los contenidos de Principios de Economía I, de manera de acreditar la asignatura.

Esta propuesta didáctica-pedagógica se inserta dentro del Programa integral para el fortalecimiento de la enseñanza de grado: *Talleres extracurriculares de orientación para el aprendizaje*.¹⁵

Objetivos generales de la propuesta del taller

- Promover el desarrollo de capacidades básicas propias del área de Economía, a fin de optimizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de Principios de Economía I, desarrollando estrategias cognitivas y favoreciendo al mismo tiempo, la permanencia de los estudiantes tanto en la modalidad presencial como a distancia.
- Diseñar e implementar espacios de trabajo colaborativos con la técnica taller para favorecer la significatividad y la atribución de sentido del aprendizaje de Principios de Economía I.
- Generar espacios de participación donde el estudiante sea incentivado a abordar los contenidos de la asignatura de manera integral y relacional, tanto teórica como práctica.

¹⁵ Resolución del Consejo Directivo 22/2015- Facultad de Ciencias Económicas-UNRC

Destinatarios del taller

Los destinatarios directos son los estudiantes que habiendo ya cursado la asignatura Principios de Economía I en la modalidad presencial y a distancia hayan quedado libres por parcial.

Metodología

La propuesta se basa en el desarrollo de encuentros presenciales semanales de dos horas de duración cada uno, realizándose once encuentros a lo largo del primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2017.

La modalidad de trabajo de estos encuentros es la de taller. En cada uno de ellos se presentaron los contenidos a trabajar, a través de mapas conceptuales de modo de mostrar las interrelaciones que existen entre los contenidos de cada unidad que conforman el programa de Principios de Economía I vigente. A continuación se les presentaron los objetivos y las consignas de trabajo, en función de actividades extraídas de exámenes parciales y libres de la asignatura. Se estableció como criterio formal que los estudiantes participantes cumplieran con el 80% de asistencia a los talleres, para garantizar cierta estabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, dicha asistencia no se acreditaba con la mera presencia en el taller sino con la entrega de una actividad práctica por parte del estudiante, generando que al menos una vez durante la semana tenga que revisar y aplicar lo que se trabajó en el taller.

La modalidad taller enfoca sus acciones en el aprender haciendo. Para lograrlo, se trabajó en grupos conformados por no más de cinco estudiantes. La idea es que cada grupo trabaje de manera colaborativa en las actividades a desarrollar. Esto implica que deben participar activamente acordando entre sus miembros, la organización y realización de las distintas actividades a desarrollar.

Cada taller culmina con la puesta en común de lo producido en cada grupo. De manera que el docente pueda analizar y valorar las diferentes formas de resolución de los ejercicios, como así también detectar las dificultades y errores comunes que se cometen, de modo de orientarlos en su superación. Sumado a esto, se incentivó la participación de los estudiantes en la resolución de las actividades prácticas en el pizarrón y teóricas de manera oral, como una suerte de preparación para el examen con la presencia orientadora de los docentes.

Además, se desarrollaron dos instancias evaluativas cuyas actividades fueron de orden netamente prácticas y una instancia de contenidos teóricos. Esta última se realizó al finalizar el cuatrimestre, mientras que las primeras se concretaron en el transcurso del cuatrimestre. Todas ellas fueron de carácter individual en forma escrita, siguiendo la misma estructura de los exámenes que se instrumentan en el cursado normal de la asignatura.

Cabe destacar que el estudiante continuará con la condición, frente a la asignatura, con la que ingresó al taller de orientación; brindándole éste los conocimientos necesarios para superar el examen ordinario correspondiente a la misma.

En la modalidad a distancia, globalmente, el diseño instruccional para esta modalidad es el mismo que en la modalidad presencial. Diferenciándose en los recursos tecnológicos para su implementación.

Fundamentalmente, se trabaja con las herramientas Foro, Grupo y Evaluaciones a nivel aula, para realizar el trabajo colaborativo grupal y para la evaluación de proceso grupal e individual.

Para la distribución de las consignas de trabajo se utiliza la herramienta “Materiales” del SIAT. El tipo de interacción de esta herramienta es estudiante-contenido, aunque permite el seguimiento del estudiante, pues proporciona las estadísticas de frecuencia de descarga de los materiales, a su vez que informa quienes son los estudiantes que han descargado el material.

Cabe destacar que las instancias evaluativas en esta modalidad son presenciales.

Principales resultados alcanzados

En lo que se refiere a los estudiantes es importante identificar algunos indicadores relevantes y que se fueron dando en el transcurso del dictado del taller:

* Iniciaron: 52 (51 estudiantes en condición de libres y un estudiante en condición de regular)

* Asistieron frecuentemente: 32 estudiantes en condición de libres.

* Aprobaron el primer examen: 24 estudiantes. (Se presentaron 32 estudiantes). En porcentaje representó el 75%

* Desaprobaron el primer examen: 8 estudiantes. (Se presentaron 32 estudiantes). En porcentaje representó el 25%

* Aprobaron el segundo examen: 14 estudiantes (Se presentaron 22 estudiantes). En porcentaje representó el 64%

*Desaprobaron el segundo examen: 8 estudiantes (Se presentaron 22 estudiantes). En porcentaje representó el 36%

* Que aprobaron las instancias de evaluación: 14 estudiantes. Si tomamos los 32 estudiantes que asistieron al taller y que se presentaron a rendir el primer parcial como el total de población, podemos decir que el 44% quedó en condición de aprobados en la asignatura.

Es también importante hacer una caracterización de los estudiantes. A través de una encuesta realizada al iniciar el taller se pudieron extraer los siguientes datos: Los que asistieron

regularmente al Taller fueron aproximadamente 32; todos ellos bajo la condición de libres por parcial. Del total, 14 estudiantes no se presentaron en ningún turno a rendir el examen final en su condición de libres (43%); 3 rindieron una vez (9%); 7 rindieron en dos instancias (22%); 7 rindieron tres veces (22%) y uno rindió en 4 turnos de exámenes (3%). Por lo general tenían ya cierto manejo de los contenidos, aunque se observaron deficiencias en el momento de relacionar los diversos temas abordados, falta conocimientos teóricos fundamentales y razonamiento en el momento de interpretar los distintos modelos. Entre las dificultades que expresaron al momento de realizar la encuesta se puede decir que en su mayoría identifican al momento de rendir problemas teóricos-prácticos, interpretación de la múltiple opción; relacionar temas y graficar.

Valoración general del espacio

Aspectos positivos

* En primer lugar, nos pareció sumamente enriquecedor para el cuerpo docente de la asignatura la realización de la encuesta inicial donde se pudieron extraer algunas pautas para ir desarrollando el taller a lo largo de cada uno de los encuentros. Conocer la cantidad de veces que el estudiante se presentó a los exámenes, las dificultades que se encontraron al rendir la asignatura, la cantidad de materias a cursar mientras desarrolla el taller, la disponibilidad horaria y las expectativas que tienen sobre el espacio nos ayudó a ir diseñando la estrategia de trabajo en cada encuentro y la metodología a aplicar. Este diagnóstico nos permitió tener más información de cuál es el grado de conocimiento que tiene cada estudiante de las unidades a abordar y las principales falencias en la comprensión de las mismas.

* En segundo lugar, creemos que la implementación de dos exámenes que permitiera a los estudiantes lograr acreditar esos aprendizajes, permitió mantener a los estudiantes activos, participativos, interesados por las actividades teóricas y prácticas, y sobre todo lograr un importante rendimiento académico al final del Taller.

* Los estudiantes integraron los conocimientos teóricos con casos prácticos aplicados a lo cotidiano y real.

* El grado de asistencia a los encuentros fue importante desde el primer encuentro hasta la finalización del mismo. La deserción se dio al inicio.

* La implementación de estos talleres tiene cada año mayor relevancia para los estudiantes y se observó en el año 2017 una mayor inscripción y participación, una mayor dedicación y mayor permanencia. Esto motiva a los docentes a capacitarse en forma continua y sistemática, a elaborar proyectos que aborden estas problemáticas, a revisar continuamente las actividades y metodologías de enseñanza.

* Es importante seguir manteniendo y acrecentando desde la Facultad Jornadas, Talleres, Cursos sobre estas temáticas como espacios de discusión que permitan conocer las experiencias de cada grupo de docentes de distintas asignaturas e ir incorporando nuevas herramientas y metodologías que permitan lograr un mejor rendimiento académico de los estudiantes.

Aspectos negativos

* No se realizó una encuesta final a los fines de conocer la opinión de los estudiantes sobre el desarrollo del taller, los tiempos destinados a las clases prácticas, los ejercicios propuestos, las actividades grupales desarrolladas, entre otros; es decir las valoraciones que ellos hacen del espacio.

* Tal cual lo expresado en años anteriores, se observa aún la escasa disponibilidad de tiempo para dedicarse a estos espacios, ya que simultáneamente están cursando otras asignaturas, rindiendo parciales y además procurando las promociones en aquellas materias que tienen este régimen.

* Falta de lectura previa al encuentro y por ende comprensión de cada tema; lo que incidió en la realización de los ejercicios de forma autónoma. Es así, en muchas de las clases se optó por la modalidad de hacer las actividades prácticas en forma grupal.

Bibliografía consultada

ANDER-EGG, E. (2011). *El taller. Una alternativa de Renovación pedagógica*. Editorial Iztaccihuatl. México.

DE VINCENZI, A. (2009) “La práctica educativa en el marco del aula taller”. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10. Abril-junio de 2009. www.cucs.udg.mx/revistas/edu

Ministerio de la Protección Social Servicio Nacional de Aprendizaje. “Manual de estrategias de enseñanza-aprendizaje”. Diciembre 2003- Medellín. Colombia.

ORTÚZAR, V. D., y DI MEGLIO, M. (2016). “Aportes de la re-orientación como estrategia de retención universitaria”. *Orientación y Sociedad*, 16: 153-163.

Resolución Consejo Directivo 22/2015. Facultad de Ciencias Económicas. UNRC

TALLERES EXTRACURRICULARES DE ORIENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE ANÁLISIS MATEMÁTICA II

Susana Panella

Resumen

En el presente trabajo se expone una experiencia de propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para la construcción del conocimiento, habilidades y competencias bajo la modalidad de aula taller para la asignatura Análisis Matemático II.

El eje de la estrategia pedagógica que se propone es la participación de todos los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. Es necesario aclarar que la actividad del aula-taller incluye momentos de trabajo grupal pero también momentos de trabajo individual.

Introducción

En el presente trabajo se expone una experiencia de propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para la construcción del conocimiento, habilidades y competencias bajo la modalidad de aula taller para la asignatura Análisis Matemático II.

El eje de la estrategia pedagógica que se propone es la participación de todos los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. Es necesario aclarar que la actividad del aula-taller incluye momentos de trabajo grupal pero también momentos de trabajo individual.

El trabajo individual posibilita un tiempo de reflexión personal, de confrontación con el propio conocimiento, de análisis interior sobre dudas, necesidades, intereses, posibilidades, y/o proyectos. Por otra parte, el trabajo de grupo permite a los integrantes aprender a pensar y a actuar junto con otros, es decir, a copensar y cooperar, y desarrolla actitudes de tolerancia y solidaridad. En el trabajo grupal se pierde el individualismo, no la individualidad; se estimula la creatividad de cada integrante, lo que se refleja en la riqueza del producto final.

Si bien es en el trabajo grupal donde la participación se manifiesta con mayor intensidad, en el individual el estudiante no está aislado, porque su tarea

forma parte de un proyecto común. Para el estudiante, el grupo es un ámbito de pertenencia que le da la posibilidad de reconocerse como diferenciado y, a la vez, ligado al compañero, de sentirse comprometido y responsable frente a la tarea y ante el otro.

El taller se propone para la asignatura Análisis Matemático II que está ubicada en el segundo cuatrimestre del primer año del ciclo básico de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y en Economía en las dos modalidades de enseñanza, presencial y a distancia, que dicta esta unidad académica.

En el año 2016, Análisis Matemático II, contó con un total de 255 estudiantes en la modalidad presencial, de los cuales 89 obtuvieron la condición de Regulares, 69 Promocionaron y 97 Libres. En cuanto a la condición de Libre, cabe destacar que 63 estudiantes son libres por parciales y 34 por falta. El libre por falta, es aquel estudiante que teniendo la posibilidad de presentarse a las distintas instancias evaluativas, ya sea en parciales o recuperatorios, no lo hicieron. En la modalidad a distancia, los inscriptos ascendieron a 85, de los cuales 13 regularizaron, 3 promocionaron y resultaron libres un total de 69, de los cuales 60 no comenzaron la materia y sólo 9 resultaron libres por parcial.

Estas condiciones finales de cursado de Análisis Matemático II son indicadores que certifican el logro alcanzado. Las notas obtenidas son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, donde incluyen aspectos personales, académicos y sociales.

Si bien se sabe que el rendimiento académico engloba distintas variables; complejas por sí mismas, tales como pedagógicas, institucionales, sociodemográficas y psicosociales. En esta oportunidad nos abocaremos a desarrollar acciones didácticas-pedagógicas propendiendo a bajar la tasa de estudiantes Libres por parciales. Para ello diseñamos el aula taller extracurriculares con el propósito de generar espacios que posibiliten a los estudiantes desarrollar estrategias de estudio que les permitan un abordaje integral de los contenidos de Análisis Matemático II, de manera de acreditar la asignatura.

Esta propuesta didáctica-pedagógica se inserta dentro del Programa integral para el fortalecimiento de la enseñanza de grado: *Talleres extracurriculares de orientación para el aprendizaje*, aprobado por Resolución Consejo Directivo 22/15 de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

El objetivo general que se propone el desarrollo del aula taller es promover el desarrollo de capacidades básicas propias del área matemática, a fin de optimizar los procesos de aprendizaje

de los estudiantes de Análisis Matemático II, desarrollando estrategias cognitivas y favoreciendo al mismo tiempo, la permanencia de los estudiantes tanto en la modalidad presencial como a distancia.

También se propone el diseño e implementación de espacios de trabajo colaborativos con la técnica aula taller para favorecer la significatividad y la atribución de sentido del aprendizaje de Análisis Matemático II.

Los destinatarios del taller son los estudiantes que hayan cursado la asignatura en modalidad presencial y a distancia y hayan quedado libres por parcial o por faltas.

Organización del taller

Para que el grupo de aprendizaje logre sus objetivos es necesario que se genere un clima que sea propicio al aprendizaje y para lograrlo hay que tener en cuenta los diversos roles que en el grupo se tienen que desempeñar.

El docente debe asumir un rol de facilitador del proceso de aprendizaje, propiciando desencadenar procesos internos que permitan cambiar conductas y aspectos realistas y alcanzables en cada una de las etapas previstas. Además debe estar atento a detectar en la conducta del grupo no sólo aquello que es accesible y evidente sino también aquello que se encuentra subyacente e implícito.

En el taller se propone un proceso permanente de evaluación para verificar la maduración del grupo en función de los objetivos planteados y además se plantea para las dos modalidades de cursado de la materia.

En la modalidad presencial

Nuestra propuesta es desarrollar encuentros presenciales semanales de dos horas de duración cada uno, previéndose realizar 11 encuentros a lo largo del primer cuatrimestre del presente año.

La modalidad de trabajo de estos encuentros será la de taller. En cada uno de ellos se presentarán los contenidos a trabajar, a través de mapas conceptuales, cuestionarios y situación-problema de modo de mostrar las interrelaciones que existen entre los contenidos de cada unidad que conforman el programa de Análisis Matemático II vigente. A continuación se les presentarán los objetivos y las consignas de trabajo, en función de actividades extraídas de exámenes parciales y libres, como de actividades planteadas en la guía de contenidos teóricos y prácticos de la asignatura.

La modalidad taller enfoca sus acciones en el aprender haciendo. Para lograrlo, trabajaremos, cada uno de dichos talleres, en grupos conformados por no más de cinco estudiantes. La idea es

que cada grupo trabaje de manera colaborativa en las actividades a desarrollar. Esto implica que deberán participar activamente acordando entre sus miembros, la organización y realización de las distintas actividades a desarrollar.

Cada taller culminará con la puesta en común de lo producido en cada grupo. De manera que el docente pueda analizar y valorar las diferentes formas de resolución de los ejercicios, como así también detectar las dificultades y errores comunes que se cometen, de modo de orientarlos en su superación, propiciando el debate entre los grupos.

Además, para acreditar la asignatura, están previstas instancias evaluativas por cada unidad, cuyas actividades son de orden prácticas y un cuestionario de contenidos teóricos. También se prevé una instancia integradora de contenidos teóricos con la elección de un tema de la asignatura por el alumno, esta última se realizará al finalizar el cuatrimestre, mientras que las primeras se concretarán en el transcurso del cuatrimestre. Las instancias evaluativas por unidad son de carácter individual en forma escrita y la integradora es individual y oral.

Del total de alumnos inscriptos en la asignatura bajo la modalidad presencial que fueron 32, aprobaron la asignatura 29 estudiantes.

En la modalidad a distancia

Globalmente, el diseño instruccional para ésta modalidad es el mismo que en la modalidad presencial. Diferenciándose en los recursos tecnológicos para su implementación.

Fundamentalmente, se trabajará con la herramienta Foro a nivel aula, para realizar el trabajo colaborativo grupal. Para la distribución de las consignas de trabajo se utilizará la herramienta “Materiales” del SIAT. El tipo de interacción de esta herramienta es alumno-contenido, aunque permite el seguimiento del estudiante, pues proporciona las estadísticas de frecuencia de descarga de los materiales, a su vez que informa quienes son los alumnos que han descargado el material.

Cabe destacar que las instancias evaluativas en esta modalidad son presenciales y para la evaluación de proceso se han diseñado solamente tres instancias de evaluación, de las cuales las dos primeras son individuales y escritas, mientras que la tercera es oral e individual.

Del total de alumnos inscriptos en la asignatura bajo la modalidad a distancia que fueron 16, aprobaron la asignatura 9 estudiantes.

Conclusiones

La implementación del aula-taller está supeditada a un cambio en la actitud del docente y de los estudiantes, por lo que el docente debe considerarse a sí mismo coordinador de

grupos basados en la autogestión y facilitar todos los medios que les permitan a los estudiantes acceder a la máxima información posible para la selección y solución de los problemas a trabajar.

Los estudiantes deben sentirse actores principales de las diferentes actividades que se realicen, participar activamente de las actividades organizadas y comprometerse con los proyectos de trabajo que se realicen en el grupo.

Un cambio de actitud en las personas lleva tiempo, pues se deben modificar pautas internalizadas y ejercitadas, algunas durante mucho tiempo, y, por lo tanto, consolidadas, e instalar en su lugar otras diferentes. Logrados los cambios necesarios en las actitudes que se han señalado, estaríamos en condiciones de organizar aulas-talleres en las diferentes áreas de contenido.

TALLER EXTRACURRICULAR DE SIC II-CÁTEDRA 2: EXPERIENCIA Y RESULTADOS A TRES AÑOS DE SU IMPLEMENTACIÓN

Gustavo Sader - Gloria Licera - Pablo Tissera - Gabriela García - Romina Martellotto - Isabel Ardila

Resumen

En esta ponencia se pretende analizar y resumir los resultados obtenidos como consecuencia de la implementación del Taller Extracurricular de orientación para rendir el examen final de la asignatura Sistemas de Información Contable II – Cátedra 2 – Modalidad presencial, a partir de la experiencia de tres años de desarrollo del mismo. Esta propuesta se enmarca dentro del “Programa Integral para el fortalecimiento de la enseñanza de grado de la FCE-UNRC”, y puntualmente encuadra en el Proyecto de Secretaría Académica aprobado por el Consejo Directivo de la FCE denominado “Talleres extracurriculares de orientación para el aprendizaje”. Los problemas que motiva el desarrollo del taller son los altos niveles de desaprobación del examen final y las dificultades detectadas en el cursado de la asignatura, verificándose además una significativa exigencia de todas las materias que cursan simultáneamente los alumnos, sumado al grado de dificultad de los temas de la asignatura. Todo esto conduce a una cantidad de alumnos que terminan el cuatrimestre con condición de “libres”, que genera preocupación en la cátedra. La posibilidad de brindar a los estudiantes otra instancia que les permita revisar los contenidos con alto grado de dificultad de la asignatura, con una modalidad de trabajo más participativa y reflexiva, se convierte en una propuesta de acción concreta de acompañamiento y orientación, tendiente a lograr la aprobación final de la asignatura por parte de los estudiantes. A partir de la experiencia recogida, después de los tres primeros años de implementación del taller, alrededor del 50% de los estudiantes inscriptos en el mismo han logrado la aprobación final, lo cual permite concluir que esta nueva propuesta didáctica brinda una oportunidad que posibilita cumplir con el objetivo del taller a la vez que sienta las bases para la transformación continua, es decir, la incorporación de las prácticas didácticas del taller al cursado habitual de la asignatura.

Palabras clave

Taller – Orientación de los aprendizajes – Didácticas participativas y reflexivas – Rol docente

Introducción

En el marco de los “Talleres extracurriculares de orientación para el aprendizaje”, proyecto aprobado por la FCE, que se encuadra a su vez en los “Programa integral para el fortalecimiento de la enseñanza de grado de la FCE-UNRC”, se ha desarrollado este taller de orientación para rendir el examen final de SIC II – Cátedra 2 – modalidad presencial, durante los años 2015, 2016 y 2017.

La asignatura SIC II forma parte del plan de estudios de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración, y se dicta en el primer cuatrimestre del tercer año de ambas carreras. Así, a partir del análisis del rendimiento académico de los estudiantes de SIC II – Cát 2, se observó que, de los alumnos inscriptos sucesivamente para cursar la asignatura, una tasa significativa de los mismos termina el cuatrimestre con condición “libre” y, por otra parte, de los que logran regularizarla solo un bajo porcentaje se presenta a rendir el examen final.

A partir de este diagnóstico los docentes de la cátedra ofrecen un taller, que pretende orientar el aprendizaje de los contenidos de SIC II, para aquellos alumnos que no han logrado regularizar la asignatura, o que hayan perdido la condición de regular o se hayan presentado en varias oportunidades a rendir el final sin lograr aprobarlo.

La propuesta pretende alcanzar los siguientes objetivos: generar un ambiente propicio entre docentes y estudiantes que dinamice el proceso de enseñanza aprendizaje, puntualizando en los conceptos y casos que fueron dificultosos para los alumnos en el cursado de la asignatura; dentro de este espacio favorecer, a través de la orientación propuesta por el docente, estrategias de aprendizaje para cada estudiante; promover acciones y estrategias que posibiliten a todos los participantes la aprobación de la instancia final. De esta manera, con el taller se pretende generar las estrategias de estudio-aprendizaje necesarias para superar esta instancia dentro del cursado de la carrera, siendo requisito para inscribirse en el mismo haber cursado la asignatura con anterioridad y poseer la condición de libres por parcial. Adicionalmente se evalúa la posibilidad de incorporar a estudiantes que, sin cumplir la condición anterior, se encuentren en una situación que amerite el tipo de orientación que se propone. Tal como lo indica la convocatoria a estos talleres, esto implica que el estudiante ha cursado la asignatura, habilitando la posibilidad de avanzar en los procesos de integración y articulación de los contenidos.

Debido a que ya han transcurrido tres años desde la implementación de este taller, es oportuno realizar un análisis para estimar cuáles han sido los resultados y las dificultades detectadas. Como dice Zabalza (2003-2004) innovar no es meramente cambiar, sino introducir variaciones como resultado de procesos de evaluación y ajuste de lo que se estaba haciendo. Esta idea del afianzamiento y consolidación de los procesos iniciados suele exigir un cierto tiempo (que las cosas se vayan sedimentando, que tanto las personas participantes como las instituciones vayan

“aprendiendo” a gestionar y a sacar el máximo partido a las innovaciones). Se trata de cambios justificados, es decir, por qué razón se introdujo y en base a qué criterios se espera que mejoren las cosas. En esta línea de ideas estudios desarrollados en torno al cambio educativo, establecen que es necesario generar una cultura de evaluación, revisión y documentación de las prácticas de enseñanza propuestas por los docentes. Ninguna mejora es posible sin esa condición. Todo cambio, nos indica Zabalza (2003/2004) debería ir acompañado de un sistema de documentación y evaluación que permita realizar los reajuste necesarios sobre el mismo cambio y mientras se está produciendo. En otras palabras, es necesario analizar estas prácticas para tomar decisiones fundamentadas en vistas a su revisión y reajuste.

Objetivos

- Analizar los resultados obtenidos a la luz del tercer año de implementación del taller extracurricular de orientación para rendir el examen final de la asignatura SIC II – Cátedra 2.
- Identificar si las propuestas didácticas del taller constituyen buenas prácticas de enseñanza que puedan ser trasladadas al dictado habitual de la asignatura.

Antecedentes de rendimiento académico de sic ii – cátedra 3:

En este apartado se pretende realizar una breve descripción de la cantidad de alumnos que se inscriben en la asignatura, que regularizan y los que quedan libres, tomando como referencia los últimos 6 años.

Cuadro N° 1: Antecedentes SIC II – Cátedra 3

Año	Inscriptos	Regulares y Promocionales	Libres x faltas y no comenzó	Libres por parcial	% de Libres por parcial
2012	208	107	67	34	16%
2013	156	60	52	44	28%
2014	219	97	83	39	18%
2015	167	87	42	38	23%
2016	142	70	39	33	23%
2017	128	61	48	19	15%
total	1.020	482	331	207	20%

Como se observa en el cuadro anterior, en promedio un 20% de los estudiantes de esta asignatura no logran, al finalizar el cursado de la misma, el objetivo de regularizar o

promocionar la misma, lo que justifica la implementación de este taller, brindándole a los estudiantes las orientaciones necesarias para lograrlo en una instancia posterior.

Modalidad de trabajo en el taller

- Se propone a los estudiantes semanalmente una guía de actividades (*a través del Facebook de Cátedra*) que pretenden orientar sobre los modos en que se espera sea estudiado y comprendido cada tema, incluyendo actividades que articulan teoría y práctica, situaciones problemáticas propuestas en instancias de evaluación, ejercicios de reflexión sobre el proceso realizado (meta-cognición).
- los estudiantes exponen individual y colectivamente sus avances, dificultades e inquietudes sobre el tema propuesto.
- El docente propone las orientaciones necesarias en base a las dificultades detectadas y a los avances logrados

Esta modalidad de trabajo implica un cambio en los roles que habitualmente asumen docentes y estudiantes durante la cursada habitual. En este caso son los estudiantes quienes ocupan un rol activo en los encuentros, mientras que el docente acompaña con orientaciones, intervenciones que alientan la discusión, configurándose como un tutor o guía para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas para cada encuentro.

Evaluación de los procesos

La modalidad de cursado del taller se resume en los siguientes puntos:

- Se requiere un 80% de asistencia a los encuentros. Resulta necesario aclarar que el requerimiento implica asistir con las actividades resueltas, promoviendo el intercambio entre pares, la evaluación entre pares y la autoevaluación.
- Se proponen 2 instancias de valoración de los procesos parciales y una instancia parcial integradora, que involucra una primera valoración por parte de un par (coevaluación) y luego una autoevaluación.
- Finalmente se prevé una instancia de carácter integradora para evaluar los progresos logrados hasta ese momento.

Resultados

Año	Libres por parcial	Inscriptos	Que Asisten con regularidad al taller	Realización previa de las actividades	Estudiantes que rindieron el examen final	Estudiantes que aprobaron el examen final
2015	38	27	16	12	13	11
2016	33	63	44	44	38	30
2017	19	40	36	36	-	-
	90	130	96	92	51	41

Como resultado de la primera experiencia de dictado del taller, se observó:

- Escasa participación y compromiso de los estudiantes frente a las actividades propuestas.
- Mayor protagonismo docente que el previsto en el proyecto
- Escasa información inicial respecto de la situación de cada estudiante respecto de: disponibilidad de tiempos, dificultades, expectativas respecto del taller.
- Propuestas didácticas diferentes por cada docente participante.

A partir de este diagnóstico se desarrolló una nueva propuesta didáctica, con el objeto de superar estas dificultades. Entre los cambios introducidos, se implementó una encuesta inicial a los interesados en la que se indaga sobre sus dificultades durante la cursada, sus otras actividades académicas y no académicas previstas para el cuatrimestre y sus expectativas respecto del taller. Con esta información resulta posible ofrecer orientaciones adicionales respecto de la factibilidad de desarrollar o no el taller en este momento. Otro de los cambios introducidos fue requerir como condición de asistencia la de concurrir a clase con las actividades propuestas para el día resueltas, observándose una mayor predisposición de los alumnos y una activa participación en clase (exponiendo, confrontando, consultando), situación que continúa durante lo que va del 2017. Estos cambios introducidos en la propuesta de taller redundaron en una disminución en la tasa de abandono al taller y en un aumento en la cantidad de estudiantes que se presentan a rendir la instancia final al concluir el taller, lo que impacta en las tasas de aprobación de los finales de la asignatura.

Conclusiones

La innovación es una actividad esencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y constituye una base para el diseño y desarrollo curricular. Mejorar las acciones

formativas y sentar las bases para la transformación continua requiere del profesorado una actitud y una práctica generadora de nuevo conocimiento didáctico y profesional. Las innovaciones realizadas en la última década han incidido en la actualización de los diseños y en los procesos curriculares desempeñados en los escenarios formativos, constatándose que existe una estrecha relación entre la cultura innovadora de las aulas y el desarrollo curricular, Domínguez Garrido y otros (2011). Es por ello que este tipo de propuestas de innovación en los procesos de enseñanza permite avanzar sobre las dificultades observadas en el dictado habitual de la asignatura, generando una acción concreta de acompañamiento y orientación y brindando al estudiante la posibilidad de lograr los objetivos de la asignatura en una instancia posterior y con una modalidad acorde a sus necesidades. Por último, a partir de la experiencia en el desarrollo de este taller, se pretende evaluar la posibilidad de trasladar estas prácticas de enseñanza al dictado habitual de la asignatura, sin dejar de considerar las dificultades que se nos presentan relacionadas con la masividad en el cursado, la extensión significativa de los contenidos curriculares y el elevado grado de dificultad de los temas a desarrollar.

Referencias bibliográficas

- DOMINGUEZ GARRIDO, M. de la C.; MEDINA RIVILLA, A.; SANCHEZ ROMERO, C. (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Revista Perspectiva Institucional – Formación Profesional*; Vol. 50 nº 1, pp 61-86.
- ZABALZA, M. A. (2003/204). Innovación en la enseñanza universitaria. En *contextos educativos*. 6/7, pp. 113-136.
- GARCÍA, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8, 9-38.
- SÁNCHEZ, M. (1996) Determinantes del rendimiento académico en la Universidad de Salamanca. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- TEJEDOR, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224).

NUEVOS ESPACIOS EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Claudia del Milagro Landoni - Guillermo Alberto Ganame - Marianela Mazzoni

Resumen

En este trabajo nos interesa describir dos propuestas de enseñanza que se desarrollan en el marco de proyectos institucionales. Nos referimos a los talleres extracurriculares y al proyecto potenciar la graduación. En un primer momento, nos referimos a los talleres extracurriculares, destinados a aquellos alumnos que, aun habiendo cursado la asignatura no hubieran podido regularizarla, y luego al proyecto Potenciar la Graduación, destinado a aquellos estudiantes muy prontos a lograr su graduación pero que habían perdido la condición de alumnos efectivos de la carrera, distanciándose significativamente del cursado de la carrera. Ambas propuestas significaron tanto para los docentes como para los alumnos un replanteo integral y profundo del rol que a cada uno de nosotros nos compete en el proceso de formación de profesionales.

Nuestra cotidianeidad previa a estos proyectos se encontraba inserta en clases sumamente numerosas, con alrededor de doscientos alumnos por cuatrimestre, donde el vínculo directo y personal con el alumno, se torna sumamente difícil de conseguir, donde el anonimato del estudiante facilita la distancia tanto con el docente como con el desarrollo que de los contenidos se plantea a lo largo del cuatrimestre. Este estudiante tan numeroso como impersonal no nos permite medirnos de manera clara y consiste en relación a la metodología elegida y las tecnologías aplicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, dificulta la materialización de demandas concretas por parte de los alumnos.

Palabras clave

Talleres – Potenciar graduación – Nuevos roles – Enseñar – Aprender

Talleres extracurriculares

Los talleres extracurriculares fueron un gran desafío para ambas partes, los docentes debimos abandonar la clase dada de pie en un aula con gran cantidad de alumnos presentes para sentarnos al lado de un grupo reducido de estudiantes y acompañarlos en el abordaje de los contenidos de nuestra asignatura. Dejamos de lado el esquema clásico de dictado de clases que usamos en cualquier cuatrimestre para dedicar el tiempo que los encuentros presenciales nos daban para atender las dudas que los alumnos plantearan respecto a una determinada temática. Esto obligó a la provisión con antelación a cada uno de los encuentros fijados, de prácticos

adicionales a los de la guía utilizada en el cuatrimestre, con la suficiente antelación para que los mismos pudieran ser abordados por los alumnos. Por su lado, los estudiantes debieron tomar un rol más activo, donde a partir de sus inquietudes y propuestas se desarrollaran cada uno de los ejes temáticos de la asignatura. Al respecto es dable destacar que a medida que vamos avanzando en el tiempo, año a año, en el desarrollo de estos talleres, tanto docentes como alumnos vamos definiendo de mejor manera el papel que cada uno de nosotros cumplimos en los mismos, permitiéndole al espacio lograr los objetivos para los que fue concebido, ofreciendo una alternativa real y concreta de abordaje de los contenidos de la asignatura a aquellos alumnos que no lograron la regularización de la misma durante su dictado habitual.

Otro aspecto a tener en cuenta, que es vital en esta modalidad de vinculación con los alumnos, donde sólo se contaba con un encuentro semanal, y que también genera impacto positivo en quienes cursan de manera habitual la materia, al dejar dichos canales a disposición, es la incorporación de la comunicación vía correo electrónico. Se pusieron a disposición de los alumnos los correos de los docentes para que puedan canalizar sus inquietudes y se crearon grupos desde los cuales proveer los materiales de trabajo. Esto le proporcionó al espacio una dinámica más activa que trascendía al tradicional espacio áulico.

Proyecto Potenciar la Graduación

Por su parte el Programa Potenciar la Graduación constituye un gran desafío que trasciende a la individualidad de quienes ingresaron al mismo, es una total puesta a disposición institucional para aquellas personas que a pesar de estar a muy pocas materias de lograr su título de grado, por diversas cuestiones se encuentran totalmente ajenos a la vida universitaria.

Como docentes es un cambio de escenario total, donde nuestros alumnos ya no son jóvenes que dedican su tiempo exclusivamente a su formación de grado sino adultos con familia, trabajo y demás obligaciones que hacen que la disponibilidad de tiempo se reduzca, pero no por ello que exista menor compromiso con el objetivo asumido.

Es aquí donde más que nunca cada paso debe ser consensuado, cada fecha definida conjuntamente y cada tropiezo visto como una nueva oportunidad para seguir avanzando hacia el objetivo final del ansiado título de grado. No existen estructuras rígidas ni plazos fatales, sino más vale un espacio diseñado a medida de cada estudiante.

Las experiencias vividas en ambos espacios son absolutamente positivas y enriquecedoras, ninguno de ellos es estático, ambos están en permanente cambio y adaptación a las necesidades de cada grupo pero siempre con el objetivo de ofrecer una formación de excelencia.

Las épocas cambian y las demandas de los estudiantes también, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación nos abren nuevas fronteras, y está en nosotros, tanto a nivel individual como institucional poder primero reconocer estas nuevas realidades, para poder luego brindarles los espacios, los modos y las formas que nos exigen.

TALLER EXTRACURRICULAR DE TEORÍA Y TÉCNICA IMPOSITIVA I

Eduardo Iribarne¹⁶

Resumen

El presente corresponde a un informe sobre una experiencia docente llevada a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas para el dictado de un taller extracurricular de la materia Teoría y Técnica Impositiva I de la carrera de contador público. El taller se desarrolló con distintos alumnos que han cursado previamente la materia y por razones académicas prevista en el plan elaborado por la Secretaría Académica, se les habilitó la participación en el ámbito del taller.

Se lleva adelante en esta breve síntesis, una descripción de lo que se llevó adelante y todas las observaciones que se realizaron sobre el mismo, comparándolo con el normal dictado de clases de un cuatrimestre que cuenta con la totalidad de cursantes.

El taller desarrollado en el primer cuatrimestre de 2017, se llevó a cabo dentro de la mecánica prevista en la propuesta elevada por la cátedra oportunamente a Secretaría Académica a principios del cuatrimestre y tratando de mejorar la experiencia lograda en el año 2016.

Se indican a continuación, de manera sintética, los aspectos más relevantes del mismo, de las apreciaciones de los docentes encargados del dictado y la observación sobre el comportamiento de los cursantes.

Palabras clave

Taller – Orientación – Cambio – Enseñanza

La propuesta del taller

A continuación se detallan la estructura de trabajo que tienen los talleres.

a) Clases Teóricas

- Se desarrollaron clases teóricas con una extensión de tres a tres horas treinta, cada una de ellas, haciendo que las mismas se dieran una vez por semana, teniendo en

¹⁶ Docente Responsable: Prof. Asociado Cr. Eduardo O. Iribarne. Ayudantes: Cra. Soledad Valentini y Cr. Hugo O. Fusero.

consideración para ello que la materia es de 4° año y la totalidad de los alumnos se encontraban cursando otras materias correspondientes al año lectivo de 5° año.

- La meta que se propuso la cátedra fue que los alumnos fueran los fundamentales protagonistas. Se explicó a los cursantes la propuesta y que eran ellos quienes desarrollarían los temas, explicarían a sus pares lo que entendían y serían éstos quienes debían llevar adelante devoluciones, correcciones o distintas propuestas de solución a cada uno de los puntos en tratamiento.
- Puntualmente el planteo consistió en que todos los alumnos participaran de manera activa en la exposición.
- Los temas fueron sugeridos con anterioridad por la cátedra, de tal forma que pudieran ser leídos, explorados y pudieran los cursantes obtener conceptos puntuales de la temática sobre la que se que deberían exponer y participar activamente en cada clase.
- El docente responsable llevó adelante la conducción de la clase-exposición, haciendo que cualquiera de los alumnos comenzara la presentación, dando todas las explicaciones, ejemplos y planteos sobre el tema, lo cual nunca llevó más de unos pocos minutos para cada expositor. Haciendo que otro alumno coincidiera, corrigiera o puntualizara aquellos aspectos que no habían sido expuestos o de los que no compartía las explicaciones. Esta mecánica continuaba seguidamente con otro alumno, tratando de que el propio razonamiento de los alumnos los llevara a poder agotar y comprender el tema en tratamiento y luego proseguir con la misma forma de trabajo con otro de los puntos propuestos.
- En cada intervención se trató de evaluar al alumno en cuanto a la exposición, comprensión y consideración de sus argumentos, además de la reacción-respuesta ante el planteo de los pares. Llevando la cátedra la conducción de las exposiciones o posturas, confrontando las mismas con los argumentos que cada uno exponía, haciendo el docente no solo de coordinador sino también explicando los errores, aciertos y coincidencias con cada uno de los expositores.
- Así se fue llevando adelante el desarrollo de los puntos que la cátedra consideró más importantes del programa y aquellos que los mismos alumnos manifestaron su necesidad de comprensión o discusión.
- La mecánica propuesta hizo que todos los cursantes debieran estar atentos a responder preguntas, contestar u exponer en cualquier momento.

b) Trabajos Prácticos

- Al principio del dictado del taller se entregó una material referido a una completa y extensa guía de trabajos prácticos, totalmente resuelta, que comprendía no solo los temas a considerar en los desarrollos teóricos, sino también todos los que se han considerado en el dictado regular de la materia, agregándose una importante cantidad de nuevos casos y simulaciones con casos reales.
- Los prácticos tenían incluidos el razonamiento teórico o fundamentación en su resolución para mejor comprensión de los casos planteados.
- El docente responsable del dictado de estos prácticos, llevó adelante su labor con una carga horaria de aproximadamente dos (2) horas semanales.
- Debido a la extensión de la guía propuesta, en cada oportunidad se consideraban aquellos puntos que generaban conflicto o dudas en su resolución. Llevándose adelante un procedimiento similar al de los teóricos, donde la participación activa de los estudiantes debía marcar el protagonismo, por la anterioridad con que debían analizar los casos.

c) Trabajo escrito

- A cada uno de los cursantes se les entregó, al comenzar el dictado del taller, un tema que debían desarrollar. Sobre el mismo no se puso límites en cuanto a la extensión ni profundidad del mismo. Solo se fijó una fecha límite para que pudieran entregar los mismos.
- El tema debía tener un objetivo, un desarrollo y una conclusión.
- Una vez recibidos los trabajos los mismos fueron entregados al azar a un par para que realizaran la pertinente corrección, observaciones o coincidencias, además de pedir que efectuaran una valoración numérica del trabajo. Otorgándose para cada una de estas tareas un tiempo suficiente para su cumplimiento.
- Los trabajos fueron entregados en forma escrita y vía correo electrónico, de tal forma que quienes debían realizar la revisión les llegó el trabajo de su par por la misma vía.
- Al finalizar los plazos estipulados para la entrega de las correcciones, esta se concreto también vía mail y por escrito.
- Con posterioridad a la lectura por parte del docente responsable se llevó a cabo en varias sesiones la defensa por quienes elaboraron el trabajo y las observaciones sobre el mismo que habían realizado quienes tenían a su cargo la tarea de “corrección”.

- Esta tarea se proyectó para que se realizara en presencia de todos los cursantes, lo que permitiría a cada uno de los oyentes tomar conocimiento de todos los temas abordados, los puntos de vista, correcciones y devoluciones. Pero en la oportunidad en razón de lo acotado de los tiempos para poder finalizar el taller se realizó en dos clases acorde a los tiempos disponibles de los cursantes.
- El docente responsable evaluó el trabajo, la corrección, la redacción, y la forma de presentación de cada trabajo, así como la nota que con que cada uno calificó la corrección de su par.

d) Desarrollo teórico final

- Para finalizar el dictado del taller se planteó el desarrollo, individual, de un tema teórico, que requirió la aplicación de todos los conocimientos adquiridos y fundamentalmente un importante grado de razonamiento.
- Este desarrollo no trataba de ser una larga exposición ya que solamente ante la pregunta que se planteaba, se debían aplicar los conocimientos adquiridos como la esencia del taller, el razonamiento, la ubicación en el tiempo y espacio, la lógica y resolver u abordar un tema no previsto puntualmente en el dispositivo legal, pero atinente a la materia como en su vida profesional les podía tocar.
- Esto último de tal forma de poder evaluar los resultados u objetivo del taller.

e) Comunicación

- A fin de mantener una comunicación fluida, se abrió una cuenta de correo especial, donde se envió el material y se comunicaban las novedades, en la misma los alumnos debían hacer las entregas pautadas de los trabajos. Los alumnos cursantes formaron un grupo de comunicación en las redes sociales.

f) Observaciones

- Se pudo apreciar durante el dictado del taller, que los alumnos fueron desinhibiéndose para hablar, animándose a preguntar, a intervenir y cuestionar el razonamiento de sus pares.
- También puede afirmarse que con el correr de las clases cada alumno fue adquiriendo un mayor interés y compromiso con el taller.
- Por otra parte se puede señalar que se advirtió, en la mayoría de los casos, una gran deficiencia en la elaboración del material que constituía el trabajo y la corrección efectuada por los pares, denotando una falta de práctica en materia de elaboración de escritos. Adviértase que no se dieron pautas puntuales sobre la elaboración del

mismo a fin de poder observar la presentación, el grado de búsqueda, análisis, formalismo y profundidad que cada uno le daba al desarrolló.

- En general se observó un importante grado de satisfacción por parte de los cursantes al taller, ya que manifestaron haber podido entender muchas cosas que en el dictado de la materia no habían podido materializar.
- En cuanto a la asistencia, puede manifestarse que se consideran muy buena, ya que muy pocas veces algún alumno tuvo que retirarse antes, llegar comenzada la clase o no asistió por rendir otras materias, pidiendo en todas las oportunidades clases de consulta u apoyo.

g) Encuesta

- Al finalizar el taller se solicitó que cada uno de los cursantes que completasen una encuesta de carácter “anónima” sobre distintos puntos del taller.

Conclusiones: problemas identificados a partir de la experiencia del taller y de las clases presenciales

Luego del dictado por 3° año consecutivo del taller y la comparación con el normal dictado de clases durante los ciclos lectivos de cada cuatrimestre, dado el fluido contacto que en estos se genera con los alumnos cursantes, situación que no se produce en otro tipo de clases, se puede afirmar en relación a la enseñanza de grado, y prácticas de la misma, que se advierten “diferentes detalles” que podrían considerarse falencias que se exponen a continuación:

1. Existe un alto grado de falta de participación o motivación del alumno en el cursado normal de las asignaturas

Lo que me lleva a preguntarme si la falta de participación del alumnado, en general, es por un desinterés propio del alumno o por quienes somos responsables de la transmisión de los conocimientos.

En cualquier caso, la pregunta sería ¿qué podemos hacer para lograr una activa y efectiva participación de los alumnos, un interés en cada materia?

2. Existe una falencia en cuanto a los conocimientos básicos correlativos asociados con que los alumnos enfrentan el dictado de las materias.

¿Por qué se señala esto? Al menos en nuestro caso, se tratan muchas cuestiones que son necesarias para la aplicación de la legislación impositiva vigente, como los derechos en general, las finanzas, las contabilidades, auditoría, sociedades, derecho laboral, etc. y no se encuentran respuestas adecuadas en los cursantes.

No se cuestiona el dictado en sí de cada materia correlativa o de los contenidos de las mismas, sino los conocimientos asociados, ya que lógicamente a lo largo de la carrera se genera la acumulación de conocimientos detallados en el currículo y estos se adecuan a los respectivos programas. Lo que se advierte es que hay temas específicos que son considerados en materia fiscal que necesitan de tratamientos en otras asignaturas y no se encuentra una adecuada respuesta.

¿Puede ser que no estemos coordinando correctamente los contenidos de las materias?

3. Las actuales prácticas de enseñanza muestran, en principio, dudas en cuanto a la transmisión de ejemplos concretos de la aplicación de los contenidos de cada materia a la actividad profesional

Los alumnos expresan que en todos los casos no se les brinda una aplicación práctica de los estudios teóricos que desarrollan en cada asignatura y una falta de aplicación de la misma a su futura vida profesional. Incluyendo por supuesto a Teoría y Técnica Impositiva I.

¿Deberíamos tratar de llevar cada asignatura a un campo más práctico en la vida de los futuros profesionales que estamos formando? Evitando así que la calle les otorgue la experiencia que podrían adquirir en la universidad.

Los puntos expuestos constituyen simples observaciones realizadas en el dictado de clases y vivencias a partir de experiencias docentes. La comunicación entre docentes y alumnos no pretende que sea agresiva o dominante ni pasiva-permisiva, sino asertiva, lograr la integración, el interés y motivación del alumno en el contenido de la materia, además de corresponder al mismo con una escucha activa. Es probable que cada docente tenga su propia experiencia y opinión al respecto.

PROYECTO PARA POTENCIAR LA GRADUACIÓN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS: ASIGNATURA ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIDAD PÚBLICA

Mariela Silvana Flesia - Pablo Verhaeghe

Resumen

En este artículo, que presentamos dentro del área “Experiencias docentes”, queremos contar los resultados alcanzados con las actividades ofrecidas a los estudiantes beneficiarios del *Proyecto para Potenciar la Graduación en la Facultad de Ciencias Económicas*, en la asignatura Administración y Contabilidad Pública.

En el marco de dicho proyecto aprobado por resolución del Consejo Directivo N° N°164/2016, se propone como objetivo general, el de generar un contexto institucional académico, técnico-administrativo y con condiciones adecuadas que permita finalizar las carreras a los estudiantes de la FCE que estén demorados o que las hayan abandonado en los últimos años.

Teniendo en cuenta que la asignatura Administración y Contabilidad Pública, se encuentra en el cuarto año del plan de estudio de las carreras de Contador Público y Lic. en Administración, es propicio presentar los resultados obtenidos del año 2016, ya que para el 2017, se encuentra el proyecto en curso. En la ponencia se describe la problemática que se pretende abordar con la propuesta didáctica que se presenta; la metodología aplicada, basada en la investigación y aplicación práctica; las acciones desarrolladas y los principales resultados obtenidos durante el año 2016, ya que para el 2017, el proyecto se encuentra en curso.

Palabras clave

Exámenes – Rendimiento – Graduación – Investigación – Proyecto

Introducción

En el presente trabajo, se plantea la propuesta metodológica aplicada en la asignatura Administración y Contabilidad Pública, en el marco del Proyecto Potenciar la Graduación en todas las carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el que se plantea que el abandono, la interrupción o deserción en las carreras universitarias es una problemática compleja que atraviesa todo el subsistema de educación superior y responde a cuestiones objetivas y subjetivas.

Es por ello, que desde el equipo de cátedra y en virtud de que en dicho proyecto se asume que el papel que le atañe a la institución universitaria respecto de esta problemática consiste en adecuar condiciones para promover la finalización de las carreras de grado, se implementaron acciones y generaron contextos de posibilidades de aprobación, a los estudiantes beneficiarios de dicho proyecto, para ayudar y acompañar a estos estudiantes que han interrumpido el cursado de las carreras o por diversas razones hayan demorado su titulación.

Problemática

La Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la UNRC desde sus comienzos implementa acciones con el objetivo de fortalecer el grado y en particular el egreso de los profesionales en Ciencias Económicas, destacando aquellas relacionadas a promover la graduación posibilitando avances y mejoras en el cursado y el egreso de estudiantes.

Este equipo de cátedra reconoce la importancia que adquieren ciertas condiciones institucionales y pedagógicas en la permanencia y abandono. De aquí la propuesta de colaborar con espacios de acompañamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje que promuevan la graduación.

De los alumnos beneficiarios del proyectos, varios habían cursado y en muchos casos regularizado la asignatura Administración y Contabilidad Pública, tanto en la modalidad presencial como a distancia, pero por diversas circunstancias no se presentaron a rendir el examen final, de allí es que se viene trabajando con un grupo de alumnos, para cumplir con el objetivo propuesto por el mencionado Proyecto.

Objetivos

Objetivo general¹⁷:

- Generar un contexto institucional académico, técnico-administrativo y con condiciones adecuadas que permita finalizar las carreras a los estudiantes de la FCE que estén demorados o que las hayan abandonado en los últimos años, acrediten varias asignaturas, adeuden carga horaria de los Planes de Estudio en los que están inscriptos y mantengan expectativas de titularse.

¹⁷ Según lo establecido por resolución del Consejo Directivo N° N°164/2016

Objetivos específicos:

- Ofrecer a los estudiantes orientaciones y ayuda pedagógica en el campo disciplinar de la Administración y Contabilidad Pública-
- Acompañar en calidad de tutores, a los estudiantes en el tramo académico que permitirá su graduación.

Conceptualizaciones en las que se enmarca

La experiencia docente se basó en la presentación de una propuesta de trabajo, con un grupo reducido de estudiantes, dentro del Proyecto para potenciar la graduación en la Facultad de Ciencias Económicas, aprobado por resolución del Consejo Directivo N° 164/2016, enmarcado en el Proyecto Potenciar la Graduación en la UNRC aprobado por Consejo Superior N° 103/2016.

Acciones desarrolladas

La responsable de Cátedra delegó el seguimiento y evaluación de la materia en los docentes tutores, conforme la asignación de alumnos que realizó el área de Coordinación del Proyecto Potenciar de la FCE.

El plan de actividades fue igual para todos los estudiantes y fue totalmente consensuado con el mismo.

El alumno tenía a su disposición el programa y todo el material de la asignatura, y en base a ello, debía elegir un tema de su interés (en lo posible poder relacionarlo con su actividad profesional) para desarrollar un trabajo bibliográfico, de investigación, relación teórico – práctico, comparativo entre sector público y privado, etc. Una vez seleccionado y consensuado el tema con el docente, se establecieron entregas parciales para su corrección.

El material teórico de referencia utilizado fue el que la Cátedra emplea durante el cursado de la materia. No obstante, se indicó con especial énfasis en la posibilidad de utilizar otro material que el alumno pudiera disponer y a su vez intentar relacionarlo con temas de la actualidad.

El principal medio utilizado para la comunicación fue el correo electrónico. Dónde se mantuvo con los estudiantes un contacto fluido y eficiente. Las respuestas, tanto por el lado del alumno como por el docente, eran en el mismo día que se efectuaba la consulta.

También se utilizó la vía telefónica y se realizó un encuentro presencial en la Facultad, para relevar el grado de avance. Justamente, esta última forma de comunicación presentó dificultades

a la hora de coordinar el día del encuentro (debido a la distancia, en términos de residencia, en algunos casos y a compromisos laborales en otros).

El alumno debía realizar entregas parciales del trabajo. En dichas instancias eran evaluados en función del progreso, tiempo de entrega, metodología empleada y claridad conceptual.

Una vez fijada y consensuada la fecha final de entrega, el alumno debía enviar vía correo electrónico el trabajo definitivo, para su corrección final. De resultar aprobado dicho escrito, se estableció una fecha para que el alumno presentara el trabajo impreso, acompañado de una exposición (ej. power point) que contuvieran un breve resumen.

De esta forma, junto con la Responsable de Cátedra, se definió la calificación final que le correspondía a cada alumno.

Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos en la implementación de esta propuesta en la asignatura Administración y Contabilidad Pública año 2016, fueron los siguientes:

- Total de estudiantes beneficiarios: 8
- Total de estudiantes que comenzaron la propuesta: 5
- Total de estudiantes que aprobaron la asignatura: 5

Cabe aclarar, que uno de los estudiantes beneficiarios del proyecto 2016, que no comenzó la propuesta, la está realizando en el ciclo lectivo 2017, lo cual también demuestra la posibilidad de implementación, y la necesidad de los estudiantes en cuanto a llevar a cabo este proyecto en la Facultad de Ciencias Económicas.

Conclusiones

Como conclusión, se puede afirmar que no se han presentado dificultades para la elaboración, ni el desarrollo de la propuesta. Los alumnos pudieron realizar las actividades solicitadas en tiempo y forma, con las correcciones y orientaciones necesarias y pudieron aprovechar su conocimiento en materia laboral, lo que les permitió organizar el tiempo de estudio, ya que en algunos casos el material de investigación, era su propia fuente de trabajo, y cómo habían cursado alguna vez la materia, pudieron relacionar sin inconvenientes los temas propuestos.

En términos generales, la devolución por parte de los alumnos fue positiva, tanto como su participación activa, y se pudo lograr el objetivo propuesto, en cuanto a la aprobación de la asignatura Administración y Contabilidad Pública, siguiendo las pautas establecidas;

permitiendo de esta manera en algunos casos continuar con la carrera que estaba demorada, o en otros finalizarla, obteniendo así el título correspondiente.

Bibliografía consultada

Proyecto para potenciar la graduación en la Facultad de Ciencias Económicas, aprobado por resolución del Consejo Directivo N° 164/20161, enmarcado en el Proyecto Potenciar la Graduación en la UNRC aprobado por Consejo Superior N° 103/2016.

UNA EXPERIENCIA EN EL AULA: FUNCIONES LINEALES Y SU APLICACIÓN ECONÓMICA

Lucrecia Bissio - María Virginia Cassano - Lucas Gil

Resumen

Se plantea una propuesta didáctica en torno a la lectura. Se comenzará con la lectura del texto, análisis del tipo de texto, de la intencionalidad del mismo, de lo que propone el autor, para después aplicar por medio de actividades prácticas, estos conceptos estudiados y analizados en la teoría. (Lo más apropiado y efectivo para los alumnos sería centrar el análisis sólo en los conceptos que caracterizan los textos de esta área de estudio. Se profundizará el análisis de recursos lingüísticos relacionados con estos conceptos ayudaría a los alumnos a mejorar la comprensión de los textos específicos de esta área). Se realizarán preguntas que guían a los estudiantes a la lectura del material teórico para ayudar a la comprensión de los textos.

Es una propuesta de trabajo útil para implementar el trabajo áulico diferente a como se está trabajando actualmente.

Palabras Clave

Lectura y escritura – Matemática – Ingreso

Introducción

Se pretende describir, a partir de una práctica pedagógica, el proceso de lectura y escritura, en una experiencia en el aula referida a la identificación de la relación entre la teoría, “Funciones Lineales” y las actividades prácticas propuestas. Es decir, se plantea analizar un texto desde lo general a lo particular para luego ver la relación de la disciplina matemática con las Ciencias Económicas.

Se planifica la secuencia didáctica en torno a la lectura. Primero se describe el contexto del texto seleccionado, luego se describe la secuencia didáctica y en una tercera etapa se realiza una valoración de la actividad.

Planificación de una secuencia didáctica en torno a la lectura

A. Descripción del contexto

El texto seleccionado para realizar la tarea que se propone, puede enmarcarse dentro del campo disciplinar de la Matemática, aunque podría ser incluida en otras ciencias. Específicamente, la temática y objeto de conocimiento que se desarrolla en el texto es “Estudio de Funciones”. El texto fue seleccionado del material de estudio de la Cátedra Análisis Matemático I y corresponde a la segunda Unidad.

Esta materia es parte del Plan de Estudio de las carreras: Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía. La misma pertenece al ciclo básico, común para las tres carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se dicta en el primer cuatrimestre del año.

La temática a trabajar será sobre la unidad 2 “Estudio de Funciones”, particularmente sobre el primer subtítulo: “Funciones Lineales”. Se espera que, al finalizar la lectura y las actividades propuestas, el estudiante sea capaz de identificar la expresión matemática que determina a las funciones lineales, poder graficarlas a partir de la información que brindan sus coeficientes, reconocer la utilidad de la temática en el campo de las ciencias Económicas.

Se tomó un texto especializado para trabajar en la secuencia didáctica, teniendo en cuenta que se puede definir a los textos especializados como productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, que se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad, y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas; por lo tanto, en dependencia del tipo de disciplina pueden ser más o menos dependientes de la cultura y la época dada (J Garcia Palacios 2002). Los objetivos particulares de esta secuencia didáctica, que realizaremos a partir de un texto seleccionado son:

- Identificar el propósito del texto.
- Determinar quién lo produce y con qué objetivo.
- Encontrar párrafos de descripción, narración, argumentación, explicación e instrucciones.
- Reconocer el tema principal del texto: “Función Lineal”, sus características, su comportamiento gráfico, el análisis de sus coeficientes.
- Identificar la utilidad de la Función Lineal en aplicaciones económicas.
- Descubrir la relación entre la teoría, texto “Funciones Lineales” y las actividades prácticas propuestas.
- Identificar el proceso que cada uno realiza para resolver las actividades.

Las actividades que se proponen a continuación tienen como objetivo general realizar una lectura del texto, ver desde lo contextual del texto en sí, autores, año de publicación temática

general, y a partir de esa lectura, comprender el contenido del texto, para poder descubrir la relación que existe entre la teoría y la práctica. De esta manera, se espera conocer la utilidad del tema principal del texto en aplicaciones en las ciencias económicas. Se busca que el estudiante mediante diferentes estrategias de lectura comprenda con mayor facilidad el mismo. Es una secuencia que propone analizar un texto desde lo general a lo particular, para luego ver la relación con otras disciplinas en este caso particularmente en el ámbito de las ciencias económicas.

B. Descripción de la secuencia didáctica

Actividad 1: Realice una lectura rápida sobre el texto “Funciones Lineales” e identifique:

- a) ¿Dónde y cuándo fue publicado el texto?
- b) ¿Sobre qué (objeto, concepto, fenómeno) trata el texto?, ¿Qué recursos utilizó para identificar el tema principal del texto?
- c) ¿Quién escribe y para quién?

Actividad 2: Luego, lea detenidamente el texto “Funciones Lineales” para reconocer:

- a) ¿De qué tipo de texto se trata? (Género) ¿Con que propósito se escribió el texto? (Tener en cuenta que el género tiene un propósito definido, de manera macro, pero dentro del texto puede existir un propósito más específico)
- b) ¿Puede encontrar párrafos de descripción, narración, argumentación, explicación e instrucciones? Márquelas en el texto ¿Qué elementos del texto ayudaron para encontrarlo?

Para realizar esta actividad podés ayudarte del siguiente cuadro:

Tipos de textos y sus propósitos

Tipo de texto (estructura global predominante)	Propósito
Texto narrativo (Narración)	<ul style="list-style-type: none"> • Exponer hechos o acciones desarrollados en una secuencia temporal y en un espacio determinado
Texto descriptivo (Descripción)	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar las características particulares de un objeto, lugar, sentimiento, persona o proceso. • Estos textos expresan lo que se percibe por los cinco sentidos y lo que la mente interpreta, visualiza o recuerda.

Texto argumentativo (Argumentación)	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear problemas, razonamientos, comentarios o explicaciones con la finalidad de demostrar la validez de una idea, opinión, creencia o valoración que, generalmente, es la del autor. • En estos textos el autor intenta persuadir sobre la verdad de sus aseveraciones en las que desarrolla su posición.
Texto expositivo (Explicación)	<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir información y facilitar al receptor la comprensión de fenómenos, conocimientos, sucesos, conceptos, etc. • Estos textos poseen una específica intencionalidad didáctica.
Texto instruccional (Instrucción)	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar un procedimiento secuencial lógico que se desarrolla en una serie de pasos que deben ejecutarse para lograr un determinado objetivo. • Estos textos sirven para manifestar indicaciones de acciones para el comportamiento del receptor.
Texto dialógico (Diálogo)	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar información e intervenir en la interacción

Fuente: Rueda, N. (2009). Una propuesta de tipología textual. En *Temas de Lingüística Textual: La progresión en el texto*. Alloa, H. y Miranda, S. (Eds.). UNC. pp. 131-160. (Análisis del Discurso Académico 2016 – Profs. Placci y Garofolo)

Actividad 3: Una vez detectado el tema principal del texto (objeto, concepto o fenómeno), las secuencias del mismo, responda:

- a) En cuanto a la evaluación que el autor puede realizar en el texto:
- ¿Encuentra en el texto alguna evaluación del autor respecto del objeto, concepto o fenómeno estudiado?
 - ¿Cómo se da cuenta?
 - En caso de que el autor evalúe el texto de manera explícita, ¿evalúa al fenómeno de manera positiva elogiándolo, de manera negativa criticándolo?
 - ¿Qué elementos del texto le sirvieron para darse cuenta si la evaluación del mismo fue positiva o negativa?



APRECIACIÓN

El autor puede evaluar el objeto, concepto o fenómeno de manera positiva, negativa, de manera explícita o implícita.


Para evaluar de manera explícita, puede utilizar diferentes recursos:

- Adjetivos: tenaz, significativas (Apreciación positiva o elogio). Falsas, escasas (Apreciación Negativa o crítica)
- Sustantivos: Importancia, apoyo (Apreciación Positiva). Confusión, falencias (Apreciación negativa)
- Verbos y otras palabras evaluativas: Facilitar, apoyar (Apreciación Positiva). Condicionar, Carece, Despreocuparse (Apreciación Negativa)

Adaptación de Placci, Valsecchi y Garófolo (2014)


- b) En cuanto a la posición que el autor puede tomar frente al texto:
- ¿Cree que el autor desarrolla el tema de manera objetiva o se posiciona frente al mismo?

- Si se posiciona frente al mismo ¿De qué manera lo hace? ¿Toma una posición fuerte y definida sin dar lugares a otras posiciones? ¿o toma una posición intermedia, dando lugar al diálogo con los interlocutores?
- ¿Qué elementos o recursos lingüísticos del texto lo ayudan a darse cuenta que posición está tomando el autor frente al mismo?

	<p>MODALIDAD</p> <p>El autor del texto, puede tomar una posición, expresar su opinión, su punto de vista y hacer juicios de valor, eligiendo entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posicionar de manera fuerte, bien definida: Esta posición no da lugar a otras posiciones. • O posición intermedia, no definida: Esta posición permite “abrir el diálogo” con los interlocutores invitando otras posiciones. <p>En el siguiente cuadro podemos observar los recursos léxico-gramaticales que puede utilizar el autor para posicionarse de una u otra manera frente al texto.</p>															
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipo de modalidad</th> <th>Ejemplos de recursos léxico-gramaticales</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Probabilidad</td> <td>Podría, posiblemente, quizás, parece, creer que, es posible, pensar que, es seguro, hay probabilidades</td> </tr> <tr> <td>Obligación</td> <td>Debería, necesariamente, definitivamente, absolutamente, por supuesto, estar dispuesto a , querer que, esperar que, se permite que, es necesario que, hay necesidad de que .</td> </tr> <tr> <td>Frecuencia</td> <td>Siempre, usualmente, generalmente, normalmente, algunas veces, a menudo, con frecuencia, raramente, nunca, es comun que, es inusual que, es raro que.</td> </tr> <tr> <td>Posibilidad/ Tendencia</td> <td>Podría, tiende a, esta dispuesto a , tiene intención de, querer, desear.</td> </tr> <tr> <td>Tiempo</td> <td>Aún, todavía, alguna vez, pronto</td> </tr> <tr> <td>Ovbiidad</td> <td>Por supuesto, ovbiamente, claramente, seguramente.</td> </tr> <tr> <td>Intensidad</td> <td>De hecho, solamente, sólo, meramente, simplemente.</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo de modalidad	Ejemplos de recursos léxico-gramaticales	Probabilidad	Podría, posiblemente, quizás, parece, creer que, es posible, pensar que, es seguro, hay probabilidades	Obligación	Debería, necesariamente, definitivamente, absolutamente, por supuesto, estar dispuesto a , querer que, esperar que, se permite que, es necesario que, hay necesidad de que .	Frecuencia	Siempre, usualmente, generalmente, normalmente, algunas veces, a menudo, con frecuencia, raramente, nunca, es comun que, es inusual que, es raro que.	Posibilidad/ Tendencia	Podría, tiende a, esta dispuesto a , tiene intención de, querer, desear.	Tiempo	Aún, todavía, alguna vez, pronto	Ovbiidad	Por supuesto, ovbiamente, claramente, seguramente.	Intensidad
Tipo de modalidad	Ejemplos de recursos léxico-gramaticales															
Probabilidad	Podría, posiblemente, quizás, parece, creer que, es posible, pensar que, es seguro, hay probabilidades															
Obligación	Debería, necesariamente, definitivamente, absolutamente, por supuesto, estar dispuesto a , querer que, esperar que, se permite que, es necesario que, hay necesidad de que .															
Frecuencia	Siempre, usualmente, generalmente, normalmente, algunas veces, a menudo, con frecuencia, raramente, nunca, es comun que, es inusual que, es raro que.															
Posibilidad/ Tendencia	Podría, tiende a, esta dispuesto a , tiene intención de, querer, desear.															
Tiempo	Aún, todavía, alguna vez, pronto															
Ovbiidad	Por supuesto, ovbiamente, claramente, seguramente.															
Intensidad	De hecho, solamente, sólo, meramente, simplemente.															

Adaptación de Placci, Valsecchi y Garófolo (2014)

- c) En cuanto a voces externas que incorpora el texto para desarrollar el tema:
- ¿Puede encontrar alguna voz externa a la del autor en el texto seleccionado?
 - En caso que si lo haga, ¿Cuál es la forma que utiliza el autor para citarlo?
 - ¿Toma alguna posición frente a lo citado?

	<p>ATRIBUCIÓN</p> <p>Diferentes voces, fuentes externas, que se incorporan en el texto para desarrollar el tema, es decir, se atribuye un valor a lo que dice otro.</p> <p>El autor puede, citar las fuentes: Recursos que el autor puede utilizar para “atribuir” autoría a las palabras o ideas de otros que incorpora en su propio texto.</p> <p>El autor puede evaluar esas fuentes: El escritor utiliza para evaluar fuentes expresando acercamiento o distanciamiento con respecto al contenido citado. El autor puede decidir permanecer neutral o tomar una posición con respecto a la fuente citada. En caso que el autor tome una posición, puede expresar apoyo sobre el contenido, utilizando recursos como: afirmar, estar de acuerdo con, enfatizar, demostrar, aceptar, afirmación clara, relevante, válida. En caso de</p>
---	---

ditanciarse del mismo puede utilizar recursos como: crear, argumentar, cuestionar, desafiar, sugerencia, es cuestionable, entre otros.

Adaptación de Placci, Valsecchi y Garófolo (2014)

En la actividad siguiente, lo que se busca es que el alumno sea capaz de identificar los conceptos teóricos que se plantean en el texto “Funciones Lineales”. Partiendo de un ejemplo se quiere llegar a introducir un concepto ya visto en unidades anteriores.

Actividad 4: Analiza la Tabla 1 (pág. 57 del Módulo) que reproduce un conjunto de pares ordenados que pertenece a una relación establecida entre cantidad de unidades producidas y costo total de producir dichas unidades y responde:

- d) ¿Cuál es la intención del autor a la hora de proponer el ejemplo de la Tabla 1?
- e) ¿Es una relación funcional?, ¿Por qué? (Para responder esta pregunta, puedes ayudarte con la definición de Relación Funcional estudiada en la Unidad 1).
- f) Escribe la expresión analítica de la Función Lineal. ¿Cómo se denomina esa expresión?
- g) Analice los elementos de la expresión analítica antes mencionada, determine cuáles son los coeficientes de la Función antes mencionada y explique qué información brinda cada uno de ellos y que datos necesitamos para hallarlos.
- h) Enumere las características de la Función Lineal. ¿Qué palabras te ayudan a reconocerlas?
- i) ¿Cuál es el posicionamiento que tiene el autor frente a los temas trabajados en los incisos anteriores?
- j) ¿En los párrafos que encontró las respuestas anteriores, que secuencia predomina? (descripción, narración, argumentación, explicación, instrucciones)

Se propone una serie de actividades prácticas para repensar e integrar lo estudiado en el teórico.

Actividad 5: Encuentre las expresiones analíticas que representan las relaciones funcionales que crecen a ritmo constante, conociendo que $f(2) = 10$ y $f(7) = 40$ y luego responde:

- a) ¿Qué herramienta utilizó para encontrar la expresión analítica que representa esta relación funcional? ¿Se podría haber utilizado otro? Justifica.
- b) Represente gráficamente en un sistema de ejes cartesianos la expresión obtenida en el inciso a.

Las siguientes actividades, tienen como objetivo, que el estudiante pueda reconocer la importancia de la utilización de un herramienta matemático como lo es la Función Lineal, en aplicaciones de análisis económico. Es decir, que luego de realizar la lectura del texto, realizar actividades prácticas (Actividad 1,2,3y4), podría resolver la siguiente actividad de aplicación.

Actividad 6: Si se conoce que los ingresos que obtiene un fabricante crecen a un ritmo constante de \$10 por unidad producida:

- a) ¿Qué tipo de ecuación o expresión analítica representa la relación entre cantidad de unidades producidas e ingresos?
- b) ¿Qué elemento se conoce de la fórmula, cómo se calcula y cuál es su interpretación?

Actividad 7: Supone que la demanda y el precio de una cierta marca de shampoo están relacionados por:

$$p = 16 - \left(\frac{5}{4}\right) q$$

En donde, q representa las unidades expresadas en litros:

- c) Encuentra la cantidad demandada de shampoo para un precio de \$ 11.
- d) Encuentra la ecuación que representa la oferta del mismo shampoo con su precio, conociendo que cuando el precio es de \$ 9 se ofertan 12 unidades y que cuando el precio es de \$8 se ofertan 6 unidades.
- e) Determina el punto de equilibrio entre la demanda y la oferta del shampoo. Interpreta el significado de ese punto y analiza qué sucede si el precio es menor o mayor al de equilibrio. Grafica en un eje de sistema de ejes coordenadas cartesianas.
- f) Describe cómo realizo los incisos anteriores y de que recursos se valió para resolverlas.

C. Valoración de la secuencia propuesta

Los textos con los que trabajamos son adaptaciones de diferentes autores, a la hora de hacer el ejercicio para armar la secuencia didáctica, intentamos analizar el texto elegido desde la teoría de la Evaluación (Apreciación, modalidad y Atribución).

Armar esta secuencia didáctica nos permitió ver qué cosas pueden mejorarse, por ejemplo, incorporando nuevas voces en el texto (fuentes externas), para mostrar diferentes posicionamientos sobre una temática. Muchas veces es necesario, que la modalidad sea de posición definida, pero en cuanto a ejemplificación o formas de resolver las actividades prácticas se podría incorporar una modalidad más flexible, dando lugar a una posible negociación con la audiencia.

Partiendo de este análisis, realizamos las actividades propuestas en la secuencia didáctica.

Nos ayudó a enfocar las actividades que son propias de la materia desde otra perspectiva, primero trabajando con el material teórico, haciendo hincapié en la lectura del mismo, el análisis del tipo de texto, de la intencionalidad del mismo, de lo que propone el autor, para después aplicar por medio de actividades prácticas, estos conceptos estudiados y analizados en la teoría. (Lo más apropiado y efectivo para los alumnos sería centrar el análisis sólo en los conceptos que caracterizan los textos de esta área de estudio. Profundizar el análisis de recursos lingüísticos relacionados con estos conceptos ayudaría a los alumnos a mejorar la comprensión de los textos específicos de esta área)

Las actividades propuestas son un poco diferentes a como estamos acostumbrados a trabajar, si bien se hacen preguntas que guían a los estudiantes a la lectura del material teórico, siempre son preguntas sobre el contenido y no sobre los tipos de textos, lo que intenta hacer el autor en cada párrafo, etc., también nos permitió plantear otras estrategias, para que los estudiantes puedan mejorar la lectura de los textos y comprensión de los mismos.

Nos pareció una propuesta muy adecuada y útil para implementar en el trabajo áulico, diferente a como estamos trabajando, todo un desafío.

Bibliografía consultada

- ALLOA, H. (2009). *La progresión temática* (pp. 119-128). En Temas de la lingüística textual, Vol. 1. La progresión en el texto. Alloa y Miranda de Torre (Comp.). Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- CARLINO, P. (Octubre de 2002). ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. . EDUCERE.
- GILLET, A. (2015). UEFAP (*El uso de Inglés para fines académicos. Una guía para los estudiantes de educación superior. La escritura académica: Funciones retóricas en la escritura académica*).
- PLACCI, G. GAROFOLO, A. y SERRANO, C. (s.f.). La Teoría de la Evaluación como herramienta para la escritura académica. Una innovación pedagógica interdisciplinaria con alumnos universitarios de Inglés.
- GARCÍA PALACIOS J. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. (T. Fuentes, Ed.) *Entre la terminología, el texto y la traducción*, 37-73.
- PLACCI, G., GARÓFOLO, A. y SERRANO, C. (2011). *La Teoría de la Evaluación en la escritura académica en Inglés: Una experiencia con alumnos del Profesorado y Licenciatura en Inglés*. En M. Masellis (Comp), Docencia e investigación en Departamento de Lenguas 2010-2011. Lenguas, enseñanza, culturas: una tríada para pensar la educación desde la Universidad. UNRC.
- VALSECCHI, M., y PICCHIO, R. (2012). *Una propuesta pedagógica innovadora para facilitar la escritura de descripciones en el 1er año del Profesorado y Licenciatura en Inglés*, UNRC. En M. Masellis (Comp.), Docencia e investigación en Departamento de Lenguas 2010-2011. Lenguas, enseñanza, culturas: una tríada para pensar la educación desde la Universidad. UNRC.

**DE LA SOLEDAD DEL APRENDIZAJE A DISTANCIA A LA
COMUNICACIÓN EN TIEMPO REAL: VIDEOCONFERENCIAS EN
ANÁLISIS MATEMÁTICO I – MODALIDAD A DISTANCIA, DE LA FCE DE
LA UNRC¹⁸**

Nancy Scattolini - Silvia Cabrera - Martha Lardone - Juan Manuel Gallardo

Resumen

Análisis Matemático I es la primera asignatura correspondiente al Primer Cuatrimestre del Primer Año del Ciclo Básico de las tres carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. De acuerdo al Plan de estudio 2003 de ésta unidad académica, dicha asignatura se dicta bajo la modalidad a distancia y presencial. En esta oportunidad describiremos y analizaremos la experiencia de la implementación de videoconferencias en la modalidad a distancia en Análisis Matemático I. La propuesta didáctica consistió en trasladar dinámicas de enseñanza propias del área matemática a través de las videoconferencias. Dicha experiencia estuvo motivada por la problemática de la oralidad en matemática, siendo ésta una parte fundamental para realizar las principales actividades matemáticas de traducir e interpretar el lenguaje simbólico. La valoración general de la experiencia fue positiva. Algunas de las ventajas manifestada por los propios estudiantes son: facilitó su participación en la asignatura, la posibilidad de resolver dudas de manera instantánea, corregir errores en tiempo real, como permitirles aclarar procedimientos en la resolución de las distintas actividades planteadas por el docente. Y como ventajas económicas, la reducción de costos y tiempo, al no tener que concurrir a la institución, entre otras. Por su parte, los docentes destacan como competencia a desarrollar habilidades en la práctica discursiva, que le permita una comunicación dialógica y al mismo tiempo reflexiva. No obstante, los docentes observaron algunas desventajas, como la poca participación en tiempo real de la totalidad de los estudiantes. Finalmente, consideramos que las videoconferencias resultan en un medio apropiado para la construcción conjunta de conocimiento.

Palabras clave

Videoconferencia - Comunicación Sincrónica - Modalidad a Distancia - Oralidad en Matemática-Análisis matemático I

¹⁸ Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Introducción

La Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), cuenta con el campo virtual SIAT (Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación), desarrollado desde el 2001 por el Programa IRC (Informática Región Centro), dependiente de la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la UNRC. El SIAT constituye la plataforma de educación a distancia de la FCE. El Aula Virtual que provee el SIAT, permite interactuar con distintas herramientas de comunicación (correo electrónico, Foro, etc.), de gestión de materiales de aprendizaje (materiales, software, enlaces, etc.), herramientas informativas (calendario, pizarrón, noticias, alertas, etc.), de almacenamiento (carpeta personal), de evaluación (actividades), de seguimiento (estadísticas) y de administración del campus.

En este escenario, se lleva a cabo el dictado de Análisis Matemático I a distancia, que es la primera Asignatura correspondiente al Primer Cuatrimestre del Primer Año del Ciclo Básico de las tres carreras que se dictan en la FCE de la UNRC, de acuerdo con el Plan vigente (2003), Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía. La modalidad de dictado de AMI se desarrolla casi en su totalidad a distancia, pues los estudiantes asisten a la universidad en las instancias evaluativas parciales y finales, también a encuentros presenciales, siendo éstos últimos optativos. Con lo cual podríamos referirnos a estos modelos mixtos de educación a distancia como de “Enseñanza semipresencial” (Blended learning) (Bartolomé, 2004; Leão y Bartolomé, 2003).

A través de reuniones de trabajos colaborativos entre la dirección del Área de Distancia y los docentes de la Asignatura AMI, de dicha modalidad, surgió como principal problemática la poca adquisición de procedimientos para aprender y operar con conceptos matemáticos. Se sabe que en la ciencia matemática, existe un lenguaje simbólico, que le es propio. Los estudiantes deben leer, traducir e interpretar, en el cual, la escritura y, especialmente la oralidad, es fundamental. Otra problemática observada y que se viene repitiendo año tras año, es el referido a las dificultades que enfrenta el estudiante a la hora de utilizar la herramienta “Foro de Consulta” que se les brinda en el aula virtual SIAT, para realizar consultas de cada una de las unidades que conforman el programa de AMI. Consideramos que una de las causas es precisamente la limitación que presenta la mayoría de los estudiantes referida a la competencia instrumental¹⁹, pues para manifestar sus dudas deben escribir fórmulas matemáticas o realizar un gráfico. No obstante, se les brindaron tutoriales sobre el uso del editor de ecuaciones o de graficadores, como ser GeoGebra. Además, se les dio la oportunidad, de realizar consultas

¹⁹ Manuel Area (2011, p.7) define *competencia instrumental* como aquella “relativa al dominio técnico de cada tecnología y de sus procedimientos lógicos de uso. Es decir, adquirir el conocimiento práctico y habilidades para el uso de hardware (montar, instalar y utilizar los distintos periféricos y aparatos informáticos) y del software o programas informáticos (bien del sistema operativo, de aplicaciones, de navegación por internet, de comunicación, etc.)”

enviando como adjunto fotografías o escaneo de las mismas, en lugar de realizarlas con un editor de ecuaciones. Aun salvando la dificultad de trabajar con software especial en el área matemática, nos encontramos con el problema de los estudiantes, que al momento de leer, traducir de un lenguaje a otro, como ser del simbólico al coloquial o viceversa, o de interpretar un gráfico o un resultado obtenido al resolver un problema de aplicación, la carencia de dichas competencias y, especialmente la oralidad, cuando participaban en los encuentros presenciales, no logran expresarse utilizando el lenguaje propio de la matemática. Por lo que, en la modalidad a distancia, surge la necesidad de mayor comunicación sincrónica para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de AMI. Las anteriores dificultades visualizadas por el equipo docente se tornaron en una oportunidad para emprender un proceso de innovación. Asumiendo que la misma es una ruptura de prácticas preexistentes, la intencionalidad de esta experiencia es la mejora en dichos procesos educativos.

La propuesta de innovación consistió en la incorporación de videoconferencias desarrolladas durante el cursado, donde el profesor, conectado desde la Universidad y estudiantes, desde su lugar de residencia, comparten un contenido específico. La propuesta didáctica en esta asignatura consistió en trasladar dinámicas de enseñanza que se aplican en el aula presencial a dichas clases *vía streaming*.

Desde esta panorámica, nos planteamos el siguiente objetivo:

- Describir y analizar las videoconferencias *vía streaming*, que se realizaron en AMI, en la modalidad a distancia, en el primer cuatrimestre de 2017.

Descripción de la experiencia

Este año, como se comentó en párrafos anteriores, se incorporó a la propuesta de distancia, la realización de videoconferencias. Buscando mediar y fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, las videoconferencias, se utilizaron como herramienta didáctica de comunicación sincrónica y de colaboración, ya que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de participar en tiempo real de la sesión, con el fin de afianzar o debatir sobre algún contenido curricular de la Asignatura, como así también para buscar soluciones a alguna situación problemática planteada. En concordancia con Cabero (2003) quien define la videoconferencia como: "... el conjunto de hardware y software que permite la conexión simultánea en tiempo real por medio de imagen y sonido que hacen relacionarse e intercambiar información de forma interactiva a personas que se encuentran geográficamente distantes, como si estuvieran en un mismo lugar de reunión".

Se programaron 4 videoconferencias a lo largo del primer cuatrimestre, durante el cursado de la Asignatura AMI, modalidad a distancia. Así mismo, cada videoconferencia fue subida a

YouTube, donde la FCE está suscripta, para su posterior visionado, es decir, en el caso de no poder asistir virtualmente el día establecido y participar e intervenir en las sesiones de videoconferencia, podían visionarla luego.

A continuación se sintetiza la propuesta didáctica llevada a cabo, detallando el objetivo principal que los motivó a los docentes para la realización de las videoconferencias, estrategias o recursos de enseñanza y de aprendizaje, secuenciación de las actividades realizadas en las videoconferencias.

Objetivo de realización de las videoconferencias

Utilizar las videoconferencias como una herramienta de comunicación sincrónica, para que los estudiantes que se encuentren geográficamente distantes puedan interactuar en tiempo real, con el fin de promover un aprendizaje constructivista.

Recursos implementados

Recursos humanos: Cada Videoconferencia estaba a cargo de un docente tutor que era el encargado de responder y organizar la misma. Este tutor, estaba acompañado por otros docentes tutores que oficiaban de apoyo o colaboración con la tarea de la lectura de las preguntas o respuestas que hacían los estudiantes, vía chat.

Además, se contó con un equipo de personal no docente, que estaba a cargo de la conexión, equipamiento, audio, filmación y todo lo necesario que hace posible la transmisión en vivo.

Recursos didácticos: Como soporte de su acción, los docentes tutores prepararon como material didáctico, presentaciones con Power Point, con computadora o utilizaban el pizarrón o los dos recursos simultáneamente, mientras iban interactuando con los estudiantes. En dichas presentaciones se incluía el tema de aprendizaje, junto a un esquema que referenciaba el mismo; se resolvían problemas de aplicación económica, actividades para el uso de la simbología propia de matemática y su traducción a diferentes lenguajes e interpretación, actividades de práctica controlada que consistían en completar párrafos con conceptos (por ejemplo, escribir un dominio, imagen de una función, entre otros) en trabajos integradores de unidad, o completar con información que se desprendía de un gráfico.

Metodología empleada

Previo a cada videoconferencia, el docente enviaba a los estudiantes, a través del aula virtual del entorno SIAT, las actividades que se iban a desarrollar en la misma, para que las respondan, completen o resuelvan, pudiendo consultar dudas en los Foros de consulta del aula y participando desde lugares distintos y distantes, en tiempo real, el día de la videoconferencia. En las mismas, los estudiantes interactuaban a través de un chat, contestando lo formulado por el docente y preguntando simultáneamente. Para la puesta en común de lo que cada estudiante

había realizado, el docente se valía en su discurso, de preguntas intercaladas, analogías, ejemplos, ilustraciones gráficas, entre otras.

De esta manera, los estudiantes podían planificar la realización de la tarea, antes de la videoconferencia y realizar el control y evaluación de su propia cognición en el momento de la videoconferencia, haciendo uso de sus estrategias metacognitivas de aprendizaje. A la vez, el hecho de realizar con anticipación las actividades, les permitían corroborar si habían hecho un buen manejo de los recursos de apoyo, o sea si utilizaron estrategias de manejo de recursos, para que las resoluciones de las actividades propuestas lleguen a buen término, permitiendo su autoevaluación.

La secuencia didáctica, sucintamente, consistió en: El docente ubicaba el tema que se iba a desarrollar en la videoconferencia, señalándolo dentro de la unidad de estudio, integrando el nuevo conocimiento con los conocimientos previos, para que los estudiantes hagan uso de las estrategias cognitivas de aprendizaje; planteando los objetivos o propósitos del aprendizaje que se esperaba lograr.

Análisis de las videoconferencias

Los estudiantes reconocieron algunas ventajas al implementar esta forma de comunicación a través de las videoconferencias, entre ellas, que facilita su participación, dándole la posibilidad de resolver dudas de manera instantánea, corregir errores, aclarar procedimientos, abordar temáticas específicas para poder avanzar en el estudio de la materia, reducir los costos al no tener que concurrir al establecimiento y poder acceder a la videoconferencia, incluso desde dispositivos móviles, simplemente introduciendo la dirección de YouTube, que previamente enviaba el profesor y sin la necesidad de descargarse ningún programa para poder participar de la misma. En el caso de querer visionarla, podían hacerlo a través de YouTube, ya sea por no poder participar el día de la videoconferencia, o porque querían ver el video, tantas veces como lo necesitaban. En este sentido, transcribimos algunas opiniones de los estudiantes del curso sobre su apreciación de las videoconferencias:

(...) desde mi punto de vista las videoconferencias fueron de gran utilidad para resolver dudas puntuales y ver como se procedía para la resolución de determinadas actividades, sin ese medio no hubiese sido posible que tantos compañeros les hubiese ido bien en la carrera. Participé de todas las videoconferencias y después fue necesario que en algunas de ellas llegara a consultarlas nuevamente mediante YouTube, aproximadamente 2 veces (...)

(...) como alumna de la carrera a distancia no tengo más que agradecer y felicitar a los docentes por esta buenísima iniciativa de realizar videoconferencias y subir los vídeos para

volverlos a ver más tranquilos. Gracias a esto nuestro trabajo de aprendizaje se vuelve más dinámico y emocionante (...)

Por su parte, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, optado por los profesores a cargo de las videoconferencias, dio respuesta a esta experiencia.

Los profesores realizaron reflexiones metacognitivas sobre las dinámicas de las clases presenciales y la posibilidad de extrapolarlas a dinámicas a través de videoconferencias. También, metodológicamente hablando, destacaron la necesidad de emplear adecuadamente el lenguaje matemático en este contexto comunicativo. Lo que podemos sintetizar en la siguiente apreciación:

Los profesores destacaron su satisfacción, además de profundizar en la parte pedagógica del uso de las videoconferencias, en el diseño de cada sesión, como así también en los aspectos organizativos, tanto en la fase previa de preparación de la videoconferencia como durante la misma, ya que lo consideraron un nuevo desafío el tener que moderar una videoconferencia. Manifestaron que las mismas requieren de habilidades especiales, diferente a las que se necesitan para una clase cara a cara, en el sentido de establecer un puente de comunicación entre lo que acontece en la sala donde se realiza la videoconferencia y los estudiantes que participan desde sus localidades. Nombraron como habilidades, al opinar sobre la coordinación de una videoconferencia, el saber fomentar y organizar la participación de los estudiantes, el intercambio de opiniones, considerar algunas pausas durante su exposición. En este sentido, destacaron como una competencia para tener en cuenta especialmente, la necesidad de emplear adecuadamente la práctica discursiva, por varios motivos. Uno de ellos, por el medio o canal de comunicación que se está empleando, diferente al que se utiliza en la modalidad presencial, ya que se produce un retardo en la voz y la imagen, lo que implica estar atento a la velocidad al hablar. Mostrar dominio de habilidades en la interacción del discurso con los estudiantes, que permita una comunicación dialógica y al mismo tiempo reflexiva, donde existan niveles de ayuda, aclaraciones, explicaciones de la simbología y del lenguaje propio de la matemática, que necesita el estudiante para poder construir sus conocimientos. También, por momentos, se debe desarrollar la escucha, con lo cual el docente debe interrumpir su locución y esperar a alguna pregunta o respuesta de sus estudiantes.

Como una limitación, faltaría incorporar audio, no sólo chat, para que los estudiantes puedan expresarse oralmente. Así mismo, si bien un número considerable de ellos pudieron acceder en tiempo real a las videoconferencias, se observa como desventaja la no participación de todos. Esto se debió a las cargas horarias de los trabajos de los participantes.

El visionar las videoconferencias a través de YouTube, tiene como ventaja, poder avanzar y detener el video tantas veces como el estudiante lo requiera, lo mismo visionarlo tantas veces

como lo considere necesario pero como limitación, podríamos decir que utilizada como video, no les permite la interactividad, en desmedro de uno de los objetivos que se pretendían de las videoconferencias, esto es, proponer una herramienta pertinente, a bajos costos y efectiva, para que los estudiantes que se encuentren geográficamente dispersos, puedan interactuar en tiempo real.

Reflexiones sobre la experiencia

Consideramos que para aproximarnos a este desafío es necesario que reflexionemos y debatamos sobre las distintas perspectivas que demanda la sociedad actual al sistema universitario. En particular, identificar y comprender cuáles son los cambios que se deben producir en la praxis de la enseñanza, y específicamente en la FCE, para el dictado de las carreras a distancia, donde la incorporación de mejores recursos comunicativos, como ser el uso de las videoconferencias, permitiría nuevos modos de interacción con los interlocutores estudiantes, modificando los procesos comunicativos y educativos.

Pensamos que utilizar las videoconferencias como herramienta de comunicación sincrónica, hace que el aprendizaje colaborativo cobre fuerza, convirtiéndose en un medio apropiado para la construcción conjunta de conocimiento. Esta herramienta es superadora, comparada con los materiales digitales ofrecidos, diseñados con características multimediales y con una metodología acorde para distancia, basados en el autoaprendizaje. También, comparada con los demás recursos didácticos que venimos utilizando hasta ahora, como lo son los videos explicativos, junto al uso de herramientas de comunicación y colaboración asincrónica, como el correo electrónico y los foros de consulta y de grupos, entre otros. Si bien éstos últimos ayudan para el autoaprendizaje, las videoconferencias brindan la posibilidad de comunicarse en tiempo real, al tratar en simultáneo los mismos documentos, con la ventaja de la proximidad emocional, que no se produce cuando se utilizan las herramientas asincrónicas de comunicación y colaboración, cuando se interactúa en un foro o el docente se comunica vía e-mail con el estudiante que se encuentra en la soledad del aprendizaje. Por tanto, de esta experiencia, podemos señalar que, la utilización de esta herramienta tecnológica, la videoconferencia, como recurso didáctico de comunicación sincrónica, junto a una metodología organizada, interactiva, colaborativa, innovadora, que propone el docente, permiten crear un entorno de aprendizaje favorable, que hace que se promueva una adecuada construcción del conocimiento.

Referencias bibliográficas

BARTOLOMÉ, A. R. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. En Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23, 7-20. ISSN 1133-8482. D.L. SE 1725-02. <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/828>

- CABERO, J. (2003). La videoconferencia como instrumento educativo, en CABERO, J. (ed):
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Madrid, Síntesis, 97-110
- LEÃO, M. B.; BARTOLOMÉ, A. (2003). Multiambiente de aprendizagem: a integração da sala
de aula como laboratórios experimentais e de multimeios. *Revista Brasileira de
Tecnología Educativa*. Nº. 159/160, 75-80
- GARCÍA PASCUAL, E; D'ANGELO, L; (2008). Consideraciones Metodológicas Y
Organizativas Para El Desarrollo De Videoconferencias. *Revista Iberoamericana de
Educación a Distancia*. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427208005>

Bibliografía consultada

- AREA MOREIRA, M (2011). Educar para la cultura líquida de la WEB 2.0: Apuntes para un
modelo de alfabetización digital. I Congreso Internacional sobre Educación Mediática y
Competencia Digital, Segovia. En
<http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%204/Manuel%20Area%20Moreira>
- LION, C. (2006). Imaginar con tecnologías: relaciones entre tecnologías y conocimiento. (1ra
Edición.). Buenos Aires: La Crujía.
- LITWIN, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (1ra Edición.). Buenos
Aires: Amorrortu editores
- LLANO, J.; AINCIBURU, C. y JUAN, O. (2011). “La enseñanza de español a través de
videoconferencias de escritorio. Integración en las diferentes modalidades de
aprendizaje y desarrollo de competencias”. *Cuadernos Comillas*. 2: 51- 68. Recuperado
<http://www.cuadernoscomillas.es>

NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN SISTEMA DE INFORMACIÓN

CONTABLE I. RESULTADOS Y DESAFÍOS

Yamila Clerici - Andrea Bernadi - Cristian Miazzo - Mirta Bocco

Resumen

En este trabajo se propone socializar las experiencias y las reflexiones con aquellos colegas que compartimos preocupaciones acerca de la formación de grado y de las prácticas educativas. Tomamos como objeto de análisis las prácticas de enseñanza desarrolladas en las materias Sistema de Información Contable 1- Cat.1 y 2- y del Curso de Nivelación “Alfabetización Académica Contable”.

Preocupa como el estudiante aprende la materia, específicamente el lenguaje técnico y cómo logra la articulación teoría-práctica. Esta inquietud motiva a escribir para socializar el trabajo con colegas ya que se cree que es necesario poner a consideración y discusión lo que se hace. Estas jornadas se presentan como una posibilidad para reflexionar sobre las prácticas educativas y la transposición que realizamos a los alumnos a través de nuestra experiencia como educadores y formadores.

Las prácticas que se buscan compartir se han logrado planificar e implementar luego de varias reuniones internas de la cátedra, la participación en proyectos pedagógicos e investigaciones y las propias experiencias en aulas. Todo ello dio como resultado nuevos modos de llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje en los dos cuatrimestres a fin de que los estudiantes puedan apropiarse de los contenidos de la asignatura.

En cuanto a los resultados han sido de los más variados, pero algo que es dable remarcar es que este tipo de trabajo-experiencias permite reflexionar sobre cómo enseñamos y nos desafía a repensarnos como docentes en el contexto actual y con los estudiantes reales. En cuanto a las prácticas, sigue preocupando cómo lograr mayor participación de los estudiantes sin caer en la obligatoriedad de las actividades.

Palabras clave

Experiencia - Rol docente – Articulación - Alfabetización académica - Prácticas

Introducción

La asignatura Sistema de Información Contable 1 (SIC 1) se dicta en el primer cuatrimestre de segundo año, tal como establece el Plan de Estudio del ciclo básico de las carreras Contador Público, Licenciatura en Administración de Empresas y Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC. La carga horaria es de noventa y seis horas distribuidas en dieciséis semanas – 6 horas semanales-, siendo la primer asignatura contable – obligatoria– de los planes de estudio mencionados. El Curso de Nivelación en Contabilidad se desarrolla en el cuatrimestre anterior, es decir, en el segundo cuatrimestre de primer año, es un espacio curricular que está dirigido –con carácter optativo- a la población de alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas de las tres carreras mencionadas, con una duración de trece semanas y dictado una vez por semana.

Históricamente en la asignatura SIC 1, se ha observado una baja tasa de regularidad y escaso número de alumnos promocionados. Se consideró necesario analizar los factores o variables que influyen sobre el rendimiento académico de los estudiantes que cursan la asignatura a fin de que su conocimiento permitiera aportar al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje y de sus resultados. El interés de esta investigación realizada en la cohorte 2015 se focalizó, entre otros factores, en la incidencia de los conocimientos previos. Los resultados mostraron que aquellos estudiantes provenientes de escuelas con orientación afín a las carreras y quienes habían cursado y aprobado el curso de nivelación detentaban los mejores resultados al finalizar el cursado de SIC 1²⁰.

En función de los resultados obtenidos y luego de varias reuniones internas de cátedra, diagnósticos, encuestas a estudiantes en condición de libre, participación en proyectos pedagógicos, investigaciones y propias experiencias en aulas, se comenzó a repensar los modos, formas, prácticas llevados a cabo en el proceso de enseñanza aprendizaje tanto en el Curso de Nivelación como en la asignatura.

El presente trabajo tiene dos propósitos que se encuentran interrelacionados. En primera instancia, dar cuenta de las experiencias didácticas desarrolladas en los últimos años de cursado de la signatura SIC 1 y del Curso de Nivelación – Cátedras 1 y 2-, en las dos modalidades de cursado existentes, presencial y distancia con el propósito final de convertirlas en objeto de análisis para su revisión. En segunda instancia, pensarnos como sujetos de aprendizaje en el oficio de ser docentes en el actual contexto.

²⁰ Se trata de la investigación “Incidencia de conocimientos previos en el rendimiento académico de los estudiantes de Sistema de Información Contable I” realizada en el marco de Proyectos de Investigación Educativa y propuestas didácticas para el fortalecimiento de la Enseñanza de Grado de la FCE-UNRC. Año 2015.

A continuación se presentan las problemáticas que dieron lugar a las nuevas experiencias. Seguidamente, el marco teórico que dio base al análisis. Luego se describen las acciones implementadas y los resultados obtenidos, siendo alguno de ellos propuestas a implementar en el próximo año. Finalmente se comparten algunas reflexiones finales.

Situación inicial problemática que ha dado lugar a la experiencia educativa

En el marco analizado se presentan algunas particularidades que merecen ser distinguidas. Una de ellas referida a las características propias de la asignatura, tal como se indicó anteriormente, y otra, referida a determinadas características de los estudiantes que la cursan. En cuanto a las características de la asignatura ya se indicó más arriba que se trata de la primera asignatura contable de los tres planes de estudio.

Con respecto a los estudiantes que están en condiciones de cursar la asignatura Sistema de Información Contable I, estos proceden de diferentes especializaciones del nivel medio. Debe recordarse que el diseño curricular establecido por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba prescribe para el Ciclo de Especialización diferentes Orientaciones, tales como Producción de Bienes y Servicios, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Arte e Idioma, Agrícola, Ganadera y Agroindustrial y Producción Industrial, Economía y Gestión de las Organizaciones. Así se pueden tipificar a los alumnos egresados del secundario atendiendo a las especializaciones en los diferentes campos del conocimiento a los cuales responden, tipologías con características diferentes no sólo con relación a los contenidos conceptuales que abordan sino también con relación a las competencias, metodologías, estrategias de aprendizaje que poseen para acceder a los primeros.

De esta manera los estudiantes que cursarán la asignatura Sistema de Información Contable I y que no provengan del campo disciplinar específico requerirán de un proceso que les permita acceder a la estructura de tareas académicas, acercarse a la estructura de relaciones que se generan en el aula, todas propias de la disciplina. Es necesario brindar a estos alumnos un conjunto de herramientas que les otorguen igualdad de oportunidades con relación a los que conocen el campo disciplinar y que les permitirán transformar positivamente los contenidos propios de la disciplina. Cabe mencionar, que también algunos alumnos provenientes de la especialidad en Economía y Gestión de las Organizaciones suborientación Gestión Administrativa poseen –por diferentes razones- las mismas necesidades descritas anteriormente.

Además de las particularidades del campo disciplinar y de las características de los estudiantes, en el último año se ha producido una reestructuración en los cargos y docentes con nuevas incorporaciones en la cátedra.

Todo ello llevó a transitar un camino de cambios paulatinos que apuntan a dar a los estudiantes un rol central, más activo que el del docente. Esto lleva a preguntarse cómo estamos enseñando y cómo se aprende la materia (Prat, Monetti, Baigorria y Ballesteros, 2017).

Las miradas a las propias prácticas docentes -en ambos espacios curriculares- dieron cuenta de algunas situaciones de dificultad a las que es necesario atender. A ellas nos referiremos a continuación.

Una de las dificultades que se advierte en el proceso de aprendizaje es que los estudiantes *no logran apropiarse de los conceptos teóricos básicos* de la asignatura. Así, en instancias evaluativas, ya sea actividades, parciales y/o finales, se detecta que carecen de la terminología propia de la disciplina contable confundiendo términos, mostrando imprecisiones, revelando imposibilidad de justificar sus resoluciones o argumentar sobre los fundamentos de sus propias aplicaciones prácticas.

Otra de las dificultades observadas, sobre todo en, en los alumnos que traen orientación del secundario, *mecanizan la registración* de las operaciones y no logran detectar o leer un asiento contable

Otro tipo de dificultad se advierte cuando los enunciados prácticos comienzan a complejizarse con nueva información propia (útil y no útil) de las operaciones económicas que deben registrar. Se detecta *dificultad en seleccionar los elementos determinantes y no logran establecer un análisis conjunto* de los temas iniciales que le permiten luego concluir en la registración.

Finalmente se observa, de manera conjunta en materia y curso, *la dificultad a la hora de articular teoría y práctica* ya que en instancias finales donde el teórico se evalúa de manera oral, se consulta sobre una registración correcta de una venta que se desarrolló en la instancia práctica y se detecta falta de determinación a la hora de explicar las pautas de imputación del ingreso.

Frente a estas y otras situaciones se han planificado nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que pretenden ubicar al estudiante en el centro del proceso, convertirlo en el verdadero protagonista de su aprendizaje en SIC 1 y el Curso de Nivelación.

Perspectivas teóricas y conceptualizaciones en las que se enmarca

Las nuevas prácticas iniciadas desde las cátedras en las asignaturas SIC 1 y Curso de Nivelación “Alfabetización en contabilidad”, se basan en tres ejes conceptuales: la alfabetización académica, la articulación entre teoría-práctica y la revisión del rol docente.

La *alfabetización académica* es el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (Carlino, P., 2002, p.410). Este concepto pone de manifiesto que las formas de leer y escribir son diferentes en todos los ámbitos académicos. Cada campo de estudio posee esquemas de pensamiento especializados que adquieren forma a través de lo escrito.

Existen en el ámbito académico superior un conjunto de suposiciones erróneas acerca de la alfabetización académica. Tradicionalmente se diseminó la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto finalizado al ingresar a la universidad, se piensa que la alfabetización se logra de una vez y definitivamente. Por esta concepción los profesores universitarios sostienen que sus estudiantes no saben leer y escribir adecuadamente.

Otra creencia radica en que la alfabetización es una adquisición elemental aplicable a cualquier contexto y que no involucra el contenido del que trata, no está relacionada de modo específico con la disciplina. La última fuente de confusión sostiene que redactar es un saber que debió haberse aprendido antes de ingresar a los estudios superiores, para producir cualquier texto basta con estar alfabetizado; los profesores utilizan la escritura en situaciones de evaluación sin retroalimentación para seguir aprendiendo.

Todos estos presupuestos generalizados en la comunidad académica universitaria están siendo contrapuestos por los resultados de investigaciones sobre alfabetización académica en diferentes países.

En este sentido, los estudios explican que la cultura académica no es homogénea, cada campo de estudio posee esquemas de pensamiento especializados que adquieren forma a través de lo escrito. La alfabetización es un proceso, por lo que la lectura y la escritura son técnicas indisociables de cada campo de estudios; la escritura alberga un potencial epistémico, o sea no resulta sólo un medio de registro sino que puede devenir un instrumento para revisar y transformar el propio saber.

Así el alumno que redacta precisa estar enmarcado en un contexto que lo lleve a coordinar sus nociones previas con ciertas exigencias retóricas, cada disciplina está compuesta de ciertos usos del lenguaje que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados.

En cuanto a la *articulación teoría-práctica*, su importancia está estrechamente relacionada con la necesidad de preparar futuros profesionales que tengan las habilidades necesarias para desarrollarse en sus campos profesionales de manera competente- aquella persona que posee no sólo los conocimientos y destrezas técnicas, sino también las capacidades prácticas. Es aquí el lugar que el docente universitario debe tomar como parte de su rol como educador de futuros

profesionales que tendrán que desenvolverse en un mercado laboral cada vez más competitivo y diversificado.

Elisa Lucarelli (1994 en Calvo y Lucarelli, 2015), señala que se pueden distinguir dos formas de manifestación de la articulación teoría y práctica: una como práctica profesional y otra como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. En el primer caso, la práctica profesional aparece como un elemento definitorio en la incorporación de los problemas significativos que afectan al ejercicio profesional vigente en un campo determinado. En el segundo caso, como proceso general y genuino de aprendizaje, entendiendo construcción del conocimiento como proceso dialéctico de apropiación del conocimiento, como aprendizaje significativo (Calvo y Lucarelli, 2015).

Por todo ello, para formar personas técnicamente competentes no alcanza con transmitir los conocimientos necesarios sino que se debe brindar a los estudiantes las habilidades necesarias para seguir aprendiendo y re-aprendiendo.

Por último, el tercer eje de análisis y unido a los dos anteriores es el *rol docente*.

En los últimos tiempos, ha cambiado la actitud y *rol docente* en el nuevo escenario educativo. Se nota con claridad el énfasis en la apertura hacia nuevos aprendizajes, nuevas herramientas y formas de enseñar, un rol de guía y tutoría, así como un compromiso con los colegas colaborando y compartiendo para sumar ideas.

Según Gaiagovsky Kurman en su libro “Hacia un nuevo rol docente”, los docentes coinciden en que *los alumnos ya no son los de antes* y esto dificulta la forma tradicional de dar clase en la cual “en su mente la imagen de un aula repleta de alumnos tomando nota muy interesados en lo que el docente dice, con silencio total, orden absoluto, levantando la mano para preguntar y pidiendo permiso para salir... ¡La clase perfecta! ...” (Gaiagovsky Kurman, 1993, p.11).

Siguiendo a dicha autora, “el primer paso es cambiar el modelo educativo. El alumno debe ser más protagonista de su propio camino de aprendizaje, de su propia capacidad de imaginar...En este modelo de clase el lugar del docente ya no es aquél que mostraba el globo de historieta, sino que su función es ahora la de acompañar y facilitar al alumno en su camino de aprendizaje. Un camino que deberá ser transitado al mismo tiempo que construido por cada individuo”. (Kurman, 1993)

Asumir un papel de orientador en la enseñanza universitaria más que trasmisor del conocimiento es un desafío. Nos implica para buscar respuestas a las preguntas ¿cómo se aprende nuestra materia? ¿Qué medios debemos brindar para lograr un conocimiento de proceso?

Descripción de las acciones desarrolladas y resultados obtenidos

Las acciones desarrolladas en los últimos años fueron diversas: implementación de diagnóstico inicial, talleres de apoyo durante el cursado, cambios en el Curso de nivelación, transformaciones en el dictado de la asignatura, entre otras. En el presente trabajo sólo haremos mención a las experiencias didácticas desarrolladas en los últimos años de cursado de la asignatura SIC 1 y del Curso de Nivelación – Cátedras 1 y 2-, en las dos modalidades de cursado existentes, presencial y distancia con el propósito final de convertirlas en objeto de análisis para su revisión.

En relación al Curso de nivelación, ahora denominado de “Alfabetización académica en Contabilidad” se buscó brindar herramientas para que los estudiantes sean capaces, entre otras cuestiones, de: definir los términos que forman el lenguaje técnico de la materia, conocer las estrategias de redacción contable, conocer y comprender la ecuación contable, conocer las técnicas del proceso contable mediante el cual se captan y procesan datos para la presentación de informes contables, analizar los componentes del patrimonio y sus variaciones. Se espera nivelar los conocimientos relacionados a la disciplina contable para poder comenzar en SIC 1 con un grupo medianamente homogéneo.

Frente a las *dificultades de los estudiantes para apropiarse de los contenidos teóricos* se advierte en reuniones de discusión con otros colegas y en el interior de la cátedra que también desde la enseñanza estaba relegada la teoría al espacio de las clases teóricas siendo el encargado de transmitir ese conocimiento teórico el docente. Además, las guías de actividades se limitaban al desarrollo de actividades prácticas y no propiciaban la vinculación con la teoría. Esta disociación se reproduce luego en el estudiante. Las nuevas propuestas incorporan actividades tendientes a contemplar cuál es el camino a recorrer para resolver una situación o caso, con guías de preguntas sobre aspectos teóricos que permiten esa aplicación.

Específicamente, se ensayó la realización de preguntas teóricas escritas, previas al desarrollo y al cierre de un tema, dando la posibilidad al alumno de la realización o no de las mismas. Las preguntas previas tenían la intención de orientar la mirada de los estudiantes a distancia sobre los conceptos centrales del tema a desarrollar. Responden a la pregunta orientadora ¿a qué debemos prestarle atención? Las post eran una forma de autoevaluar los conocimientos adquiridos en las clases teorías presenciales. Y le permiten al estudiante responder a la cuestión ¿qué hemos aprendido hasta aquí?

En las preguntas previas, aplicadas en el curso de nivelación de la modalidad a distancia, de un total de 40 alumnos inscriptos, de los cuales 20 son el número activo, sólo 3 alumnas respondieron a esta actividad reafirmando los conceptos brindados en el material bibliográfico que además se reflejó en la correcta resolución del práctico evaluable de la temática. El

resultados de las preguntas post tema que se aplicó en la materia SIC 1 presencial, de un promedio de 70 estudiantes, sólo 8 asumieron la tarea de responderlas. Esos estudiantes que participaron de dichas actividades obtuvieron buenos resultados en los exámenes finales en el desarrollo del teórico.

Por otro lado, en SIC 1 –modalidad presencial– se propuso *en temáticas extensas y de cierta complejidad* la elaboración de mapas conceptuales a fin de que los alumnos establecieran vínculos, conceptos centrales y jerarquizaran contenidos. Los resultados fueron de los más variados, detectándose fallas por desconocimiento de la técnica evidenciando dificultades en los estudiantes para aprehender y utilizar herramientas que facilitan el aprendizaje.

Con relación *al análisis completo de los enunciado*, se ha implementado en el curso de nivelación a distancia una serie de preguntas con el fin de que les sirva de guía para quienes no tienen formación invitándolos a que logren identificar conceptos y fijar los temas importantes que deben conocer independientemente del tema contable tratado. Los resultados aún no pudieron medirse ya que nos encontramos en plena implementación de esta actividad.

Además, en el curso de nivelación - año 2017 presencial- las diferentes temáticas se están trabajando en grupo con orientación de los docentes, expuestas por los estudiantes mediante el uso de power point en las clases y explicadas a los compañeros que presentaran dudas. Luego los docentes efectúan aclaraciones, ampliaciones, recomendaciones, etc., todo lo cual generó una salida del centro de la escena del docente y otorgando un rol central a los estudiantes. Esta forma de dictado los mantiene más atentos, entusiastas, dedicados y aumentó la participación y el compromiso.

Como desafíos para el año entrante tenemos la incorporación de actividades para poder salvar otras dificultades reconocidas. A continuación detallamos las propuestas que estamos moldeando.

Frente a *la dificultad de la mecanización* que se observa de la práctica y en base al análisis de varias respuestas en consultas por parte de los alumnos se pretende en la guía de actividades incorporar ejercicio que cambien la dinámica de los mismos partiendo de un registro contable a fin de que los alumnos realicen el enunciado de la operación que dio origen a esa registración. Esto llevará también a reforzar y aplicar los conceptos de alfabetización mencionados.

Por otro lado y finalmente, para lograr la *vinculación entre teoría y práctica* se prevé incorporar en la guía de actividades, preguntas de carácter teórico que den cuenta de los conceptos necesarios para poder desarrollar o registrar las operaciones económicas con el fin de disminuir estos errores frecuentes que mencionamos en instancias de evaluaciones finales.

Reflexiones finales

Este tipo de trabajo-experiencias permite reflexionar sobre cómo se aprende la contabilidad y es un desafío a repensar la enseñanza en el contexto actual, con los estudiantes reales que pueblan las aulas.

En términos de resultados numéricos genera preocupación cómo lograr mayor participación de los estudiantes sin caer en la obligatoriedad de la actividad y obtener una participación activa del alumno. También inquieta cómo integrar la asignatura con otras para evitar que los contenidos queden fragmentados.

Por otro lado, resulta difícil detectar artículos de interés general relacionados con la contabilidad para que los alumnos lean y desarrollen en clase sin que sea un material bibliográfico académico puramente.

Por último, los lentos cambios realizados generan siempre más interrogantes y algunas frustraciones. Siempre existen pequeños logros positivos que alientan a revisar nuevamente las propuestas didácticas para la contabilidad.

Referencias bibliográficas

- CALVO, G. LUCARELLI, E. (2015). “*La articulación teoría-práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)*”
- CARLINO, P. (2003). “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20) 409-420.
- GAIAGOVSKY KURMAN, L. (1993). “Hacia un nuevo rol docente”. Editorial Troquel SA.
- PRAT, M. R.; MONETTI, E.; BAIGORRIA, L. y BALLESTEROS, M. C.. (2017). ¿Cómo aprende a enseñar química un docente universitario? En Mónica Insaurrealde (comp.) *Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente*. Noveduc. Bs. As.

CUADRO DE MANDO INTEGRAL: ¿UNA HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA SISTEMA DE INFORMACIÓN CONTABLE I?

Adalberto Luis D'Andrea - Alejandra C. Alfonzo - Belén Celli - Malena Fuertes

Resumen

Actualmente, las organizaciones no solo demandan profesionales con pericias técnicas para desarrollarse en un área específica, si no que están solicitando profesionales que tengan una visión global de la organización, especialmente aquellos que ocupan niveles medios y estratégicos, los cuales a la hora de delimitar y definir las estrategias tienen que contemplar todas las áreas de la organización y no solo centrarse en aspectos meramente contables.

El presente trabajo se encuadra dentro del proyecto de investigación titulado: *“Evaluación y propuestas para los métodos de gestión de organizaciones no gubernamentales”* y tiene por finalidad responder si corresponde incorporar la temática de CMI en el Programa de la Asignatura SIC I, introduciendo una novedad en el currículo actual.

La metodología del trabajo se desarrollará en dos etapas. La primera se realizará de manera descriptiva en alusión al marco teórico, mediante un análisis bibliográfico sobre el tema. La segunda etapa consistirá en un estudio de campo, mediante la realización de una encuesta dirigida al claustro docente y alumno, que contendrá planteos que permitan indagar sobre la necesidad de que los alumnos, ya en el ciclo básico de las carreras de la facultad, cuenten con la vinculación de la contabilidad financiera y de gestión. Posteriormente se espera obtener con los resultados de la metodología empleada, la realización de un análisis FODA para determinar cuáles son los aspectos más relevantes que se destacarán con la implementación del CMI y la aplicación de acciones en la materia Sistema de Información Contable I y cómo influiría esto en los futuros graduados de la facultad de Ciencias Económicas, que además de la visión contable que le proporciona la asignatura, se llevarían un instrumental de gestión, acorde a la práctica profesional.

Palabras clave

Contabilidad – Gestión – Currículo - Práctica profesional

Introducción

La Universidad actualmente se encuentra inmersa en un entorno de constante cambio y las empresas están cada vez más, sumergidas en entornos complejos donde la competitividad se

encuentra en una tendencia creciente. Así, los docentes en este nuevo contexto afrontan nuevos desafíos respecto a las prácticas pedagógicas, entre los cuales podemos mencionar a la incorporación de forma habitual el apoyo en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), contribuir a proporcionar profesionales con el perfil que demanda la sociedad, entre otras.

Actualmente, las organizaciones no solo demandan profesionales con pericias técnicas para desarrollarse en un área específica, si no que están solicitando profesionales que tengan una visión global de la organización, especialmente aquellos que ocupan niveles medios y estratégicos, los cuales a la hora de delimitar y definir las estrategias tienen que contemplar todas las áreas de la organización y no solo centrarse en aspectos meramente contables.

El sistema de información contable permite a los diferentes usuarios de la información tomar decisiones; también admite realizar un análisis de la información más relevante de la empresa pasada y presente, junto con una previsión o estimación de la evolución futura, en base a la cual se pueda establecer un plan de acción que conduzca a lograr los objetivos. Lo anterior tiene una vinculación directa con el concepto de planificación estratégica, la cual se basa en establecer los objetivos por parte de los responsables de la empresa y desarrollar las políticas necesarias para su cumplimiento teniendo en cuenta los continuos cambios del entorno, de forma que se definan los recursos necesarios y se establezcan las pertinentes prioridades de actuación. Se trata pues de un instrumento que recoge todo el proceso de desarrollo realizado en una empresa de manera formalizada y estructurada.

Una vez establecidos los objetivos y puesto en marcha el plan será aconsejable conocer en todo momento el grado de consecución de los mismos a fin de subsanar aquellas desviaciones difíciles de corregir si no se detectan a tiempo. Para ello existe una herramienta de control que dispone de una serie de indicadores a través de los cuales se puede saber si la empresa está cumpliendo las metas previstas en la estrategia de innovación, el cuadro de mando integral.

El CMI es un sistema de administración, que va más allá de la perspectiva financiera con la que los dirigentes empresariales acostumbran a evaluar la marcha de su compañía. Plantea una mejora en el desempeño de las distintas actividades de una empresa, basándose en resultados medibles. Un instrumento de ayuda que permite expresar los objetivos, iniciativas y tareas necesarias para cumplir con los planes estratégicos empresariales” (2009 Centro Europeo de Empresas e Innovación de Ciudad Real)²¹.

El presente trabajo se encuadra dentro del proyecto de investigación titulado: “*Evaluación y propuestas para los métodos de gestión de organizaciones no gubernamentales*” y tiene por

²¹ Centro Europeo de Empresas e Innovación. Manual Experiencias Plan Estratégico y CMI

finalidad responder si corresponde incorporar la temática de CMI en el Programa de la Asignatura SIC I, introduciendo una novedad en el currículo actual.

Objetivo general

Aplicar variaciones curriculares correctamente dirigidas, en las asignaturas de las carreras de grado pertenecientes a la Facultad de Ciencias Económicas. Estas variaciones se relacionan fundamentalmente con métodos modernos de información y gestión aplicados a la toma de decisiones organizacionales.

Objetivos específicos

- Establecer la correlación entre los conceptos SIC y CMI.
- Analizar la Posibilidad de vincular el concepto de CMI al eje de contenidos en la asignatura SIC I.
- Investigar en la currícula de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas en que asignatura se aborda la temática CMI.
- Indagar sobre la importancia del conocimiento y utilización del CMI por parte de los estudiantes de las carreras de grado y que aportes le suministrara dicha temática a los futuros graduados.

Metodología

La metodología del trabajo se desarrollará en dos etapas. La primera se realizará de manera descriptiva en alusión al marco teórico, mediante un análisis bibliográfico sobre el tema. La segunda etapa consistirá en un estudio de campo, mediante la realización de una encuesta dirigida al claustro docente y alumno, que contendrá planteos que permitan indagar sobre la necesidad de que los alumnos, ya en el ciclo básico de las carreras de la facultad, cuenten con la vinculación de la contabilidad financiera y de gestión.

Posteriormente se espera obtener con los resultados de la metodología empleada, la realización de un análisis FODA para determinar cuáles son los aspectos más relevantes que se destacarán con la implementación del CMI y la aplicación de acciones en la materia Sistema de Información Contable I y cómo influiría esto en los futuros graduados de la facultad de Ciencias Económicas, que además de la visión contable que le proporciona la asignatura, se llevarían un herramental de gestión, acorde a la práctica profesional.

Resultados esperados

Los resultados que se esperan obtener con el presente trabajo es conocer si corresponde incorporar la temática de CMI en el Programa de la Asignatura SIC I, lo anterior tiene

vinculación directa con analizar si los futuros profesionales en ciencias económicas necesitan conocer sobre dicho herramental, para asesorar y suministrar alternativas de gestión, que incluyan no solo aspectos meramente financieros sino también aquellos afines a otros procesos administrativos - contables, por tal motivo permitiría a las organizaciones tener una visión global de la misma y a la hora de establecer estrategias se puedan definir y ejecutar articulando los procesos centrales en post de la consecución de sus objetivos prefijados.

Sumado a lo anterior, y como se describió en párrafos anteriores, pudimos advertir que hay una vinculación estrecha entre el SIC y CMI, por tal motivo se puede deducir, que los responsables de organizaciones interesados en introducir el CMI pudieran colaborar junto con expertos universitarios, en la implementación y desarrollo de su CMI. Debido a ello es de vital importancia que los futuros graduados de la facultad de Ciencias Económicas conozcan no solo aspectos netamente teóricos sino también como se articula con la práctica profesional.

Bibliografía consultada

AMAT, O y SOLDEVILLA, P. (2002). "El cuadro de mando integral en el mundo universitario: el caso de la Univesitat Pompeu Fabra", en La Contabilidad en el Camino.

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CONTABILIDAD Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (AECA) (1998): Indicadores de gestión empresarial. Documento 17 de la Serie Principios de Contabilidad de Gestión, AECA, Madrid.

EDVINSSON, L. y MALONE, M.S. (1999): El capital intelectual: cómo identificar y calcular el valor de los recursos intangibles de su empresa, Ediciones Gestión 2000, Barcelona.

KAPLAN, R.S. y NORTON, D.P. (1997): Cuadro de Mando Integral (The Balanced Scorecard). Una obra clave, Ediciones Gestión 2000, Barcelona. (2000): Como utilizar el cuadro de mando integral para implantar y gestionar su estrategia, Ediciones Gestión 2000, Barcelona.

OSTENGO, HECTOR "El Sistema de Información Contable". Osmas D. Buyatti, Librería Editorial. Segunda Edición 2015.

TASCA, EDUARDO (2003). "De la Contabilidad a los Sistemas de Información Contable". Ediciones Macchi.

TASCA, EDUARDO (2003). "Empresas Simuladas y Microemprendimientos Didácticos". Ediciones Macchi.

"Centro Europeo de Empresas e Innovación de Ciudad Real" (2009). CEEI Ciudad Real. Printed in Spain.

**INGLÉS CON FINES ACADÉMICOS EN LA CARRERA DE CONTADOR
PÚBLICO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS:
REDEFINICIÓN DE NECESIDADES Y REELABORACIÓN DE MATERIALES
DE ENSEÑANZA**

Romina B. Picchio

Resumen

El objetivo de este trabajo es resumir la experiencia de reelaboración del material de enseñanza de la asignatura Comunicación Internacional para la carrera de Contador Público. Esta asignatura, que pertenece al segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera, es un curso de Inglés con Fines Académicos con foco en las habilidades para la lectura e interpretación de textos en inglés. Como es particular de la mayoría de las propuestas educativas de esta índole, los materiales de enseñanza son diseñados especialmente, ya que no existen manuales comerciales que respondan a los intereses y/o necesidades de cada grupo de estudiantes. El material de la asignatura consiste en textos auténticos escritos en inglés, vinculados con un área de especialización específica: Economía y Contabilidad, y actividades de interpretación de textos y estudio del vocabulario académico y disciplinar. Para el ciclo lectivo 2017, se revisaron los criterios de selección textual, para responder a las necesidades reales de los estudiantes de la carrera, establecer un vínculo más claro entre las lecturas de la asignatura y las de otras asignaturas de su carrera, y realizar un aporte a la alfabetización académica en este contexto. A continuación se describe el marco teórico y los procedimientos que guiaron la reelaboración de los materiales de enseñanza, los cuales están siendo piloteados en el presente cuatrimestre.

Palabras clave

lectura – Inglés con fines académicos – Manuales universitarios – Alfabetización académica – Materiales de enseñanza

Introducción

El inglés se ha establecido como lengua internacional (Mauranen, Perez Llantada y Swales, 2010; Wood, 2001), un fenómeno particularmente evidente en la comunicación de la ciencia y la tecnología (Hyland, 2006; Wood, 2011). Esta realidad ha favorecido el desarrollo de cursos de Inglés con Fines Específicos (IFE) y su subcampo asociado - Inglés con Fines Académicos (IFA), en distintas regiones del mundo. Los cursos de Inglés con Fines Académicos (IFA) preparan a distintos grupos de estudiantes en el uso de textos y habilidades específicas

vinculadas al estudio académico y la actividad intelectual en diferentes disciplinas (Dudley-Evans y St. John, 1998; Hyland, 2006, Hamp-Lyons, 2011). En la Universidad Nacional de Río Cuarto, los cursos de IFA han tradicionalmente adoptado un foco en la enseñanza de la lectura e interpretación de textos en inglés específicamente relacionados con las diferentes carreras de grado y posgrado. Estos cursos apuntan a que los estudiantes puedan acceder a textos escritos en este idioma en las diferentes instancias de sus carreras universitarias y/o en los ámbitos académicos en los que se insertarán como graduados en el futuro.

Un aspecto importante en el desarrollo de cursos de IFA es el estudio de las necesidades en cada contexto de enseñanza (Dudley-Evans y St John, 1998; Flowerdew, 2013; Nation y Macalister, 2010). Esto determina qué objetivos y contenidos particularizan a cada propuesta en términos de habilidades a desarrollar, tipos de textos que se incluirán en los materiales de enseñanza y situaciones académicas con las que los alumnos vinculan lo aprendido con sus disciplinas. Otro aspecto destacado de las propuestas de enseñanza de IFA es el desarrollo de materiales educativos (Dudley-Evans y St John, 1998), ya que los materiales comercializados usualmente no responden a las necesidades de contextos específicos. El diseño de materiales para cada contexto de enseñanza idealmente se realiza a partir del análisis de necesidades de cada situación y cada grupo de estudiantes, para lograr que el curso tenga un contenido específico y, por ende, relevante.

La propuesta que aquí se presenta considera las necesidades de los estudiantes en el contexto de una asignatura curricular de IFA de una carrera de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC, y a partir de las mismas, enmarca una innovación en el desarrollo de los materiales educativos para este contexto particular.

Situación Problemática

Esta experiencia vinculada a la enseñanza se llevó a cabo en el contexto de la asignatura Comunicación Internacional, incluida en el plan de estudios 2003 de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas (UNRC). Esta asignatura tiene como objetivo general “adquirir habilidades para comprender e interpretar textos auténticos escritos en inglés relacionados al área de especialización”.

Un conocimiento más profundo del contexto de enseñanza y aprendizaje que el que se tenía en 2010 cuando se elaboraron los materiales educativos para la asignatura, permitió reevaluar críticamente los criterios de selección textual. Hasta el momento, se habían basado estas decisiones en parámetros tales como la extensión del texto, su complejidad lingüística y/o su contenido temático, buscando establecer la relevancia de los textos en cuanto permitieran el acceso a conocimientos actualizados, publicados en inglés. Sin embargo, se advirtió que algunos criterios, tales como las ideas de “longitud del texto” y “complejidad del texto” poco claros. Además, la supuesta necesidad de leer en inglés para acceder a información actualizada

publicada en inglés, podría representar un criterio válido para otras disciplinas, como por ejemplo las vinculadas con las Ciencias Exactas o las Ingenierías, o incluso otras carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, como la Licenciatura en Economía, pero poco vinculado con la realidad del estudiante de Contador Público. En este marco, se planteó la necesidad de redefinir los criterios de selección de textos a incluir en la asignatura como material de lectura, teniendo en cuenta que en esta carrera el curso de Inglés con Fines Académicos es una asignatura curricular, e intentando que este espacio curricular no represente una carga para el estudiante ni se desvincule a sus necesidades educativas sino, por el contrario, que contribuya a su formación como participante de la comunidad disciplinar en la trata de insertarse como estudiante de segundo año de la carrera.

Objetivos

El objetivo central de esta experiencia fue establecer criterios sólidos, basados en marcos teóricos actualizados y en datos empíricos recolectados en el contexto de enseñanza, para la selección de textos para la lectura a incluir en los materiales de enseñanza que se utilizan en la asignatura Comunicación Internacional, apuntando a contribuir a la alfabetización académica de los estudiantes. Con este fin, se realizaron las siguientes acciones: (a) revisión de marcos teóricos relacionados con los conceptos de alfabetización académica, inglés con fines académicos y géneros textuales; (b) relevamiento y análisis de los géneros textuales más representativos que los estudiantes de primero y segundo año leen (en español) en las asignaturas de la Carrera de Contador Público; y (c) selección de textos para los materiales de lectura para el curso de inglés con fines académicos (Comunicación Internacional), asignatura curricular de segundo año de la carrera, sobre la base de la información obtenida a partir de (b).

Perspectivas teóricas en las que se enmarca

El desarrollo de materiales educativos para la asignatura Comunicación Internacional se enmarca en lineamientos teóricos sobre alfabetización académica, inglés con fines académicos y, dentro de esta área de enseñanza, estudios sobre géneros textuales, que representa uno de los enfoques más actuales. Resultan especialmente relevantes para propuesta aquellos estudios referidos al género textual “libro de texto” o “manual universitario” en general, y “el manual de Economía” en particular.

Carlino (2013) define alfabetización académica como “el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas.” (p. 370). Cada disciplina produce el conocimiento a través de géneros textuales (o tipos textuales) que están estrechamente asociados a sus metodologías, normas y creencias de cada una y, por lo tanto, comunican el conocimiento de maneras que

responden a esos valores e ideologías (Berkenkotter y Huckin, 1995; Carlino, 2013; Hyland, 1999, 2000). Es a través de los géneros textuales específicos que circulan en una disciplina y de la lectura de los mismos que los estudiantes pueden acceder a un conocimiento disciplinar y participar de esa cultura académica específica (Carlino, 2013; Parodi, 2008). El concepto de género textual ha sido explicado por diferentes escuelas de investigación, las cuales han coincidido en que la relación entre el lenguaje, los roles del escritor y lector, y el contexto social caracterizan los géneros, determinando su estructura discursiva, contenido y estilo. (Hyon, 1996; Swales, 1990).

El libro de texto, o manual universitario es el género textual más leído en la universidad, se utiliza generalmente como medio para acceder al conocimiento especializado y está escrito para facilitarlos (Cubo de Severino, 2002; 2005; Hall y Lopez, 2011; Hyland, 2000; Myers, 1992; Parodi, 2005; 2008; 2010). Más específicamente centrados en las disciplinas, algunos especialistas han descrito el manual de Economía en cuanto a su contexto de producción y recepción, su organización retórica y sus características léxico- gramaticales (Bathia, 2004; Parodi, Boudon y Julio, 2015). En la UNRC, un grupo de investigadores realizó un relevamiento de los textos que los estudiantes de las distintas carreras de la FCE leen durante su formación universitaria (Granato, Bressan y Tello, 2015; Natali, Tello y Gómez, 2015). Como parte de sus resultados, estos trabajos señalan al género textual “manual” como uno de los más frecuentemente leídos en las carreras de la FCE-UNRC durante la formación universitaria de grado. Estos resultados representan un aporte para contextualizar la enseñanza de la lectura y contribuir a la alfabetización académica de nuestros estudiantes.

Descripción de acciones desarrolladas

Adhiriendo a los conceptos expresados en la sección anterior, se decidió reelaborar los materiales educativos de la asignatura Comunicación Internacional, para proponer la lectura de los géneros textuales -en inglés- que leen en la demás asignaturas, en español. Para esto, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Relevamiento de los géneros que se leen en las asignaturas de primer y segundo año de la carrera de Contador Público, según lo expresado en los respectivos programas analíticos como “bibliografía obligatoria”. A partir de este relevamiento, se identificó la presencia del género textual “manual”, con frecuencia.
- Entrevistas con docentes-investigadores de la FCE, UNRC, quienes reafirmaron el uso de manuales universitarios en sus asignaturas y proveyeron ejemplares de este género textual, escritos en español, para su análisis.
- Análisis de las características de los textos provistos por los docentes de la FCE, a la luz de la literatura citada en el apartado anterior. Se encontraron similitudes en las condiciones de producción y recepción, la organización retórica y las características

léxico-gramaticales comparando los manuales estudiados con los análisis de otros autores.

- Selección de manuales de Economía escritos en idioma inglés. Consulta con los especialistas de la disciplina acerca de la adecuación de estos textos al nivel de los estudiantes de segundo año de la carrera de Contador Público. Análisis de las características de estos textos, a la luz de la literatura citada en el apartado anterior.
- Elaboración de guías de trabajo para uso en la asignatura Comunicación Internacional, que contienen actividades de lectura de distintas secciones extraídas de tres manuales universitarios de Economía; las guías se focalizan en la enseñanza de las condiciones de producción y recepción, la organización retórica y las características léxico-gramaticales de estos textos.

Reflexiones finales

La reformulación de los materiales de enseñanza en la asignatura Comunicación Internacional se llevó a cabo a partir de un conocimiento más profundo del contexto de enseñanza y una revisión de marcos teóricos relevantes actualizados, lo que permitió la toma de decisiones pedagógicas de manera informada. Se espera que la identificación, análisis, selección y posterior inclusión de géneros textuales relevantes en el material didáctico de la signatura se inserta pueda representar un aporte a la alfabetización académica en el contexto de la carrera de Contador Público. En este sentido, podría pensarse en crear vínculos entre especialistas de las disciplinas y los docentes de la cátedra de Inglés con Fines Académicos de la Facultad de Ciencias Económicas que mejoren la enseñanza de la lectura académica en la universidad, tanto en la lengua madre como en la lengua extranjera, y faciliten la inserción de los estudiantes a la cultura académica de la universidad.

Referencias bibliográficas

BATHIA, V. (2004). *Worlds of written discourse*. NY: Continuum.

BERKENKOTTER, C., y HUCKIN, T. (1995). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. En C. Berkenkotter, y T. Huckin. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication. Cognition/ Culture/ Power* (pp. 1-25). Hillside: Lawrence Erlbaum Associates.

CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

CUBO DE SEVERINO, L. (2002). Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios. *RILL*, 15, 55-59.

- CUBO DE SEVERINO, L. (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.
- DUDLEY- EVANS T. y St. John, M. (1998). *Developments in ESP. A multidisciplinary approach*. UK: Cambridge University Press.
- FLOWERDEW, L. (2013). Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. En B. Paltridge y S. Starfield (Eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 325-346). Boston: Wiley-Blackwell.
- GRANATO, F., C. BRESSAN y D. Tello (2015). Las Comunidades Epistémicas que subyacen a la formación de profesionales en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC: Aportes para su identificación. *Anales de las XXII Jornadas de intercambio de conocimientos científicos y técnicos*. Río Cuarto: UniRio, UNRC.
- HALL, B y LÓPEZ, M. (2011). Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. *Literatura y Lingüística*, 23, 167-192.
- HYLAND, K. (1999). Talking to students: metadiscourse in introductory coursebooks. *English for Specific Purposes*, 18(1), 3-26.
- HYLAND, K. (2000). *Disciplinary Discourses. Social interactions in academic writing* London: Pearson Education.
- HYLAND, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. London: Routledge.
- HAMP-Lyons, L. (2011). English for academic purposes. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 89-105). NY: Routledge.
- HYON, S. (1996). Genre in three traditions. *TESOL Quarterly*, 30(4), 693-719.
- MAURANEN, A., PÉREZ-LLANTADA, C., y SWALES, J. (2010). Academic Englishes. A standardized knowledge? En A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 634-651). New York: Routledge.
- MYERS, G. (1992). Textbooks and the Sociology of Scientific Knowledge. *English for Specific Purposes*, 11(1), 1-7.
- NATALI, P, TELLO, D. y GOMEZ, M. (2015). Perfil del Graduado de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC: un abordaje desde las Comunidades Epistémicas. *Anales de las XXII Jornadas de intercambio de conocimientos científicos y técnicos*. Río Cuarto: UniRio, UNRC.
- NATION, I y MACALISTER, J. (2010). *Language Curriculum Design*. NY: Routledge.

- PARODI, G. (2005). Discurso especializado y lingüística de corpus: hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística. *Boletín de lingüística*, 23, 61-68.
- PARODI, G. (2008). El género Manual y su organización retórica en cuatro disciplinas científicas: Entre la abstracción y la concreción. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer* (pp.199-218). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, G. (2010). Rhetorical organization of textbooks. En G. Parodi (Ed.), *Academic and professional discourse genres in Spanish* (pp. 634-651). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PARODI, G., BOUDON, E. y JULIO, C. (2015). El Manual de Economía: Género entre dos mundos disciplinares. En G. Parodi, y G. Burdiles (Eds.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 153-185) Santiago de Chile: Ariel.
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Glasgow: Cambridge University Press.
- WOOD, A. (2001). International scientific English: The language of research scientists around the world. En Flowerdew, J. y Peacock, M. (Eds.), *Research Perspectives in English for Academic Purposes* (pp. 71-83). Cambridge: CUP.

REDEFINICIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CUENTAS NACIONALES BAJO LA MODALIDAD DISTANCIA

Ana Clara Donadoni

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito socializar las nuevas prácticas adoptadas en el marco del ejercicio docente en la asignatura Contabilidad Económica, que se ubica en el segundo cuatrimestre del segundo año del plan de estudios de la Licenciatura en Economía y constituye la primera materia del ciclo específico de la carrera. Las mismas tuvieron como objetivo redefinir las formas en que el estudiante de la modalidad distancia construía el “saber hacer” dentro de la disciplina, su propio vínculo, mediado tecnológicamente, entre la teoría y las mediciones de la actividad económica real. La propuesta se organizó en torno a ocho documentos, titulados “Notas de Cátedra”, que se subían a la plataforma virtual una vez por semana siguiendo el orden desarrollado en las clases de la modalidad presencial, durante este segundo cuatrimestre de 2017.

Debido a que este cambio en las prácticas de la enseñanza es reciente y se está aplicando durante este cuatrimestre, no hay resultados cuantitativos disponibles respecto a si mejoró o no el rendimiento académico al finalizar la asignatura respecto a años anteriores. El resultado que sí se dispone, aunque de modo preliminar, son las devoluciones de los estudiantes de la modalidad distancia y su participación en los foros de discusión, y el excelente resultado que obtuvieron en el primer examen parcial.

Palabras clave: Sistema de Cuentas Nacionales – Educación a distancia – Virtualidad – Configuraciones didácticas – Rendimiento académico

Introducción

La asignatura Contabilidad Económica se ubica en el segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera Licenciatura en Economía, inaugurando el ciclo específico de la carrera, y se dicta en las modalidades de enseñanza presencial y a distancia en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC.

Parte del equipo docente es el mismo en las dos modalidades, lo que nos permite ir evaluando comparativamente entre ellas el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la etapa de cursado. En la modalidad presencial, la materia se estructura en dos clases semanales, una teórica y otra de tipo práctica; en la clase práctica, los estudiantes deben resolver una guía de actividades cada

semana, que se controlan a la semana siguiente. Por otra parte, en la modalidad presencial no se sigue esta estructura de clases, y se sugiere a los estudiantes la lectura de la bibliografía correspondiente al cronograma del programa y la realización de la misma guía de actividades que se utiliza en la modalidad presencial, disponiéndose cada semana en la plataforma una síntesis o estructura de la clase teórica presencial que les sirva como guía para orientar la lectura.

Para evaluar el grado de conocimiento alcanzado por los estudiantes, en la modalidad presencial se instrumentan dos exámenes parciales y se hace un seguimiento conceptual del trabajo individual en las clases prácticas. Por su parte, en la modalidad distancia, se agregan a los dos exámenes parciales una serie de actividades evaluables que los estudiantes deben entregar con fecha máxima de plazo y donde el docente tutor puede ir evaluando el avance en el grado de lectura y comprensión de la disciplina.

Problematización

Este año 2017, al empezar el dictado de la materia en las dos modalidades, empezamos a notar que había una gran diferencia entre los contenidos procedimentales que se desarrollaban en las clases teóricas de la modalidad presencial y el material bibliográfico obligatorio del que disponían los estudiantes de la modalidad distancia. Particularmente, en la clase presencial se hacía hincapié en la aplicación del marco conceptual al análisis de las cuentas específicas del Sistema de Cuentas Nacionales (SCN) de Argentina, y eso incluía navegar en las páginas de los organismos oficiales y tener un contacto directo con las series de datos y metodologías. Mientras tanto, al estudiante de distancia se le sugería que ingrese a las páginas pero sin brindarle orientación específica para la tarea. Navegar por primera vez, por ejemplo, en la página del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) no es una tarea tan sencilla, porque hay varios portales con solapas desplegables y uno tiene que saber qué recorrido hacer para encontrarse finalmente con los datos que busca. Sumado a esto, cuando comenzamos a resolver ejercicios aplicados del SCN en las clases prácticas de modalidad presencial surgían una serie de pautas, también procedimentales, que no se consignaban en la bibliografía porque involucraban más bien el trabajo personal directamente con la computadora y el manejo de planillas de Excel.

Como parte de la estrategia habitual en la modalidad distancia, a tres semanas de iniciado el cuatrimestre planteamos una actividad evaluable en la plataforma, que nos sirviera también como primer diagnóstico para evaluar el grado de comprensión lectora de los estudiantes y de manejo de conceptos básicos teórico-prácticos. Los resultados no fueron muy alentadores. Entonces, nos dimos cuenta de que era necesario repensar nuestra práctica docente no ya sólo

pensando en los condicionantes propios del proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia, sino también en las particularidades de la asignatura.

Objetivos

Los objetivos que guiaron este cambio en el abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje del Sistema de Cuentas Nacionales en la modalidad distancia pueden resumirse en:

- Promover espacios de co-construcción de conocimientos específicos de la disciplina, que involucren una articulación entre la teoría, la práctica y las economías reales.
- Generar instancias de participación, donde se incentive a los estudiantes a aplicar esos conocimientos que va construyendo a lo largo del proceso de aprendizaje y que le den sentido a dicho proceso.
- Desarrollar una suerte de configuración didáctica, que permita al estudiante de distancia un abordaje integral y relacional de la asignatura y favorezca su permanencia en la universidad.

Acciones desarrolladas

En este marco, lo que nos propusimos hacer, entonces, fue elaborar un material que recorriera cada clase presencial (teórica o práctica) a través de la práctica en el aula. Esto es, incorporando el manejo de conceptos teóricos que hace el docente y cómo va vinculándolos con aplicaciones prácticas, las preguntas que hace a los estudiantes y las actividades que se van planteando en la presencialidad. Para ello, el material elaborado para la modalidad distancia distingue en color, como puede apreciarse en la Figura 1, los momentos que exigen que el estudiante haga algo con el conocimiento que se está construyendo: navegar por una página, revisar una tabla, examinar qué componente de una cuenta es más importante o responder una pregunta conceptual.

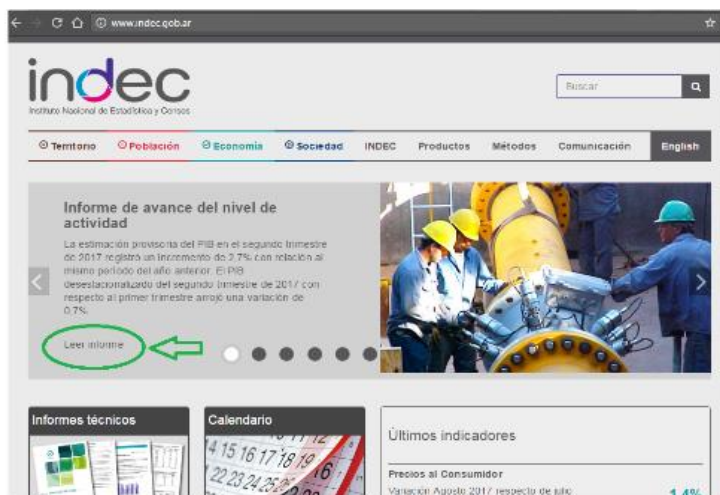
Adicionalmente, en el material se incluyen capturas de pantalla editadas que ilustran, por ejemplo, dónde debe buscarse un dato, cómo debe trabajarse con tales series o qué precauciones debo tener para calcular el saldo de ciertas cuentas, tal como se muestra en la Figura 2. En definitiva, se busca transparentar el razonamiento que está haciendo el docente y que el estudiante no tiene por qué intuir por sí solo.

Figura 1: Propuestas para que el estudiante “haga”

1. INDICADORES ECONÓMICOS

Existe un paquete de Indicadores Económicos que además de servir de fuente de información para la construcción del PIB permite conocer la evolución de algunas variables económicas.

Se acaba de publicar en la página del INDEC el *Informe de Avance del Nivel de Actividad* para el segundo trimestre de 2017, **deberás descargarlo de la página:**



- Miramos el Gráfico 1 y vemos que la serie desestacionalizada es más suave, que a partir de 2011 la economía osciló. Estamos mirando a la economía en volumen (a precios de 2004). **Buscar: ¿qué es una serie desestacionalizada?**

Fuente: Fragmento extraído de la Nota de Cátedra 6 para la modalidad distancia (2017)

Figura 2: Propuestas para que el estudiante vea “cómo hacer”

3) Cuenta de Asignación del Ingreso

Miro quién recibe los componentes de la cuenta anterior (que figuraban como empleos). ¿Quién recibe las remuneraciones? Los hogares, como recurso. ¿Quién recibe los impuestos netos de subsidios? El gobierno, como recurso. ¿Quién recibe el excedente de explotación? Las SnoF, como recurso. Como resultado o saldo de la cuenta, determino el ingreso o renta nacional (círculo naranja).

Cuentas	Conceptos	Soc. Financ.		SnoF		Hogares		Gobierno		Economía	
		empleos	recursos	empleos	recursos	empleos	recursos	empleos	recursos	empleos	recursos
Cta de Pccion	VBP				1136				85		1221
	CI			492				85		577	
	ACKF			63						63	
	VAN			581				0		581	
Cta de Generacion del Y	VAN				581				0		581
	RI			225						225	
	(t-s)xm			55						55	
	ENE			301						301	
Cta de Asig Y Primario	RI						225				225
	(t-s)xm								55		55
	ENE				301						301
	YMN										
	Ypl										
	SY1/YNN			301		225		55		581	

Fuente: Fragmento extraído de la Nota de Cátedra 7 para la modalidad distancia (2017)

Resultados y propuestas para la acción

Debido a que este cambio en las prácticas de la enseñanza es reciente y se está aplicando durante este cuatrimestre, no hay resultados cuantitativos disponibles respecto a si mejoró o no el rendimiento académico en la modalidad distancia al finalizar la asignatura en relación a años anteriores. Sin embargo, sí se dispone, aunque de modo preliminar, de las devoluciones de los estudiantes de la modalidad distancia y su participación en los foros de discusión, y el excelente resultado que obtuvieron en el primer examen parcial, donde las consignas exigían al estudiante que aplicara los conceptos teóricos de manera relacional e integrada a la práctica.

En orden a reconfigurar las prácticas de la enseñanza en la asignatura, posibles cursos a seguir implicarían que el estudiante se involucre de una manera más activa en el proceso pedagógico, diseñando instancias donde sea el estudiante el que “hace” y no el docente, para ganar en calidad del proceso. En ese sentido, los estudiantes podrían grabar tutoriales simples, con su celular, explicando cómo resolvieron un ejercicio, por qué consideraron así un concepto, cuál es la visión global que tienen de la resolución.

En este sentido, y parafraseando a Litwin (2000), los posibles cursos a seguir deberían implicar el rediseño de estrategias didácticas partiendo del supuesto de que (el proceso de) enseñar también requiere aprender.

Bibliografía consultada

COLL, C. y C. MONEREO (2008): *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Ediciones Morata.

GONZÁLEZ PÉREZ, M. (2000): “Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria”. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(2): 31-55.

LUTWIN, E. (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós Educador.

MAURA, V. G. (2002). El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores?. *Pedagogía Universitaria*, 7(4): 44-51.

PADILLA CARMONA, M. y J. GIL FLORES (2008): “La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria”. *Revista Española de Pedagogía*, 66 (241): 467-485.

PLENCOVICH, M. y E. PAGANO (2012): *Los talleres didácticos en el ámbito universitario: la lección de agronomía*. Buenos Aires: Editorial Facultad de Agronomía.

Material de la cátedra

Notas de Cátedra para la modalidad distancia N°6 y N°7 (2017).

SEGUIMIENTO TEORICO OPTATIVO PERIODICO (STOP) SIC II- CÁTEDRA 2: EXPERIENCIA Y RESULTADOS EN EL PRIMER AÑO DE SU IMPLEMENTACIÓN

*Gustavo Sader - Gloria Licera - Pablo Tissera - Gabriela García - Romina Martellotto - Isabel
Ardila*

Resumen

En esta ponencia, se brinda información sobre los resultados obtenidos luego de la implementación del “Seguimiento Teórico Optativo Periódico (STOP)” en la asignatura Sistemas de Información Contable II- Cátedra 2- Modalidad presencial. Los STOP son una herramienta que pretende estimular el estudio gradual y seguimiento de los conceptos teóricos de la asignatura. Desde su implementación se ofrecen cuatro instancias de seguimiento no obligatorias (2 instancias previas a cada parcial). El estudiante puede optar por ir acreditando sus conocimientos y los conceptos aprendidos a lo largo de este proceso de acompañamiento periódico, o bien rendir directamente el parcial. Concretamente, cada estudiante, decide en la instancia de evaluación parcial, si reemplaza la nota de los STOP por la parte teórica de la evaluación. Si no lo hace, y rinde el teórico, será tenido en cuenta para la calificación final. Ello implica que un estudiante puede optar por volver a rendir los temas ya evaluados durante los STOP cuando crea que ha mejorado su entendimiento sobre los mismos, lo cual abona a la idea de que el aprendizaje es un proceso continuo. En esos casos todas las calificaciones obtenidas serán consideradas para la calificación final.

Se concluye que la implementación de los STOP, tiene una influencia directa en las dinámicas logradas en las clases prácticas, dado que, al asistir el estudiante con los conocimientos teóricos ya asimilados, permite una genuina articulación entre la teoría y su aplicación práctica. De esta manera el estudiante se encuentra en condiciones de asumir una activa participación en clases logrando aprendizajes más significativos, lo que finalmente se evidencia en una mejora en la tasa de regularidad de la asignatura.

Palabras clave

Enseñanza de la Contabilidad - Aprendizaje gradual - Seguimiento de teóricos - Articulación entre conocimientos teóricos y prácticos - Impacto en los resultados de aprendizaje

Introducción

En los últimos años el equipo docente de la asignatura, motivado por las diferentes problemáticas que manifiestan los estudiantes, ha venido incorporando innovaciones relacionadas con las herramientas de enseñanza – aprendizaje, los medios de comunicación, la mediación en los materiales de clase y de estudio y la evaluación de los contenidos. En cada una de ellas se ha intentado incorporar, a los esquemas clásicos de enseñanza utilizados por la cátedra, orientaciones que nos permitan comenzar a enseñar a aprender contabilidad, lo cual implica la necesidad de conocer no sólo técnicas o estrategias de enseñanza- aprendizaje, sino también modos de comunicación efectivos con los estudiantes. En este sentido, Montilla (2016), expresa:

“...uno de los retos del docente en la actualidad es enseñar a aprender, esto implica estar actualizado en lo referente a las nuevas maneras de enseñar, que le permitan reestructurar los conocimientos e ideas con actividades innovadoras que capten el interés del alumno” (p.24)

Respecto de la evaluación, y considerando a la misma como un proceso continuo, y en función a las características del estudiante de hoy, se percibe la necesidad de proponer instancias intermedias, que permitan la gradualidad en el aprendizaje. Pensadas no sólo en términos de acreditaciones parciales, sino más bien de aprovechamiento de los recursos en pos de la integración entre teoría y práctica. Reto que implica estar constantemente interiorizados de las necesidades de orientación de los estudiantes, de sus dificultades de aprendizaje y de la estructura lógica de la disciplina contable.

Se encuentran en Álvarez Álvarez (2012), varios aspectos relacionados con esta problemática, entre ellos:

- Problema histórico: desde el pasado hasta el presente se ha venido agravando la fractura teoría-práctica, debido a la especialización y separación de los cuerpos de los teóricos y los prácticos.
- Problema comunicativo: teóricos y prácticos “hablan idiomas diferentes” y en ocasiones resulta difícil el entendimiento entre ellos.

A lo largo de los años, nuestra asignatura ha tratado de ir incorporando mejoras graduales al proceso de evaluación de los aprendizajes que tiendan a mejorar tanto los medios como los resultados. Particularmente ha puesto énfasis en el aprovechamiento de las clases de aplicación práctica por parte de los estudiantes a través del conocimiento previo de los fundamentos teóricos, como modo de potencializar la participación activa, la articulación teoría –práctica y el logro de aprendizajes más significativos durante la cursada.

En esta ocasión nos centramos en la implementación del “Seguimiento Teórico Optativo Periódico (STOP)” en la asignatura Sistemas de Información Contable II (en adelante SIC II), Cátedra 2, Modalidad presencial. Cabe acotar, que la asignatura SIC II forma parte del plan de estudios de las carreras de Contador Público y de la Licenciatura en Administración, y se dicta en el primer cuatrimestre del tercer año de ambas carreras.

Los STOP son una herramienta que pretende estimular el estudio gradual y seguimiento de los conceptos teóricos de la asignatura. Desde su implementación se ofrecen cuatro instancias de seguimiento no obligatorias (2 instancias previas a cada parcial). El estudiante podrá optar por ir acreditando sus conocimientos y los conceptos aprendidos a lo largo de este proceso de acompañamiento periódico, o bien rendir directamente el parcial. Concretamente cada alumno, decide en el parcial, si reemplaza la nota de los STOP por la parte teórica de la evaluación. Si lo hace, la nota de los STOP reemplaza la parte teórica y solamente rinde el práctico en el parcial. Si no lo hace, y rinde la parte teórica, esa será tomada en cuenta para la calificación final. Sólo en el caso de obtener en el parcial un puntaje menor a los sumados en los STOP, se reemplaza el puntaje por el promedio entre ambas notas. Ello implica que un estudiante puede optar por volver a rendir los temas ya evaluados durante los STOP cuando crea que ha mejorado su entendimiento sobre los mismos.

Objetivos de la propuesta

La implementación de los STOP se propone con los siguientes objetivos:

- incorporar instancias que permitan un aprendizaje gradual y un seguimiento eficaz de los aprendizajes sobre los fundamentos teóricos de la asignatura
- favorecer el interés de los estudiantes por las clases en que se brindan los fundamentos teóricos de los criterios normativos
- motivar al estudiante a asumir un rol más activo tanto en el aula como en su proceso de aprendizaje.
- favorecer la articulación de los fundamentos teóricos con la aplicación práctica, y finalmente
- mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje, en términos de resultados, con la finalidad de lograr una mejoría en la tasa de regularidad en la asignatura.

Descripción de las acciones desarrolladas

Esta propuesta se enmarca dentro del “Programa Integral para el fortalecimiento de la enseñanza de grado de la FCE-UNRC”, particularmente podría incluirse dentro de lo que en dicho programa se describe como acciones de acompañamiento y orientación a los estudiantes, tendientes a brindar herramientas, desarrollar estrategias que le permitan sortear los obstáculos que se le presentan a lo largo del cursado de la carrera.

En este marco, las dificultades detectadas que motivan la propuesta de los STOP pueden sintetizarse en las siguientes:

- el nivel de asistencia a los teóricos de la asignatura, el cual se considera que va disminuyendo a lo largo del cursado, y el escaso seguimiento de los mismos;
- la fragmentación entre teoría y práctica;
- la baja participación e interacción de los estudiantes en las clases de aplicación práctica;
- la ausencia de un “proceso gradual de aprendizaje” durante la cursada, dejando postergado el estudio de los contenidos de la asignatura a los momentos en que se toman los parciales, dando lugar a un aprendizaje fragmentado y poco significativo; y
- la tasa de regularidad de la asignatura.

La aplicación de los STOP, que fomentan el estudio gradual de los fundamentos teóricos y el seguimiento y orientación de esos aprendizajes logrados, tiene una influencia directa en las clases prácticas. El estudiante asiste a las mismas con los conocimientos teóricos necesarios, y esto genera buenos resultados en términos de interacción. Dicho en otras palabras, permiten al estudiante una activa participación en las clases en las que se articula la teoría con la aplicación práctica de los criterios normativos, logrando aprendizajes más significativos durante la cursada y una mejora en la tasa de regularidad.

Los STOP se desarrollan en las mismas clases, se utilizan los últimos veinte minutos (20´) de las clases que figuran en el cronograma de cursado de la asignatura. A continuación, se brinda un esquema con contenidos a evaluar y las valoraciones o puntaje asignado:

STOP N°	Puntos del Programa	Puntaje asignado en el parcial ²²	Remplaza nota del teórico del parcial
1	Unidades I y II	40 puntos	Primero
2	Unidad III	20 puntos	
3	Unidad IV	20 puntos	Segundo
4	Unidad V	20 puntos	

Resultados

Se incluye a continuación una tabla (Tabla 1) que contiene la síntesis de los resultados obtenidos con la aplicación de los STOP.

Estudiantes que:	Aprobaron 1er parcial	%	Reprobaron 1er parcial	%	Aprobaron 2do parcial	%	Reprobaron 2do parcial	%
Usaron STOP	60	83,33	16	53,33	40	93,00	7	36.84
No usaron STOP	12	16,66	14	46.66	3	7,00	12	63.15
Total	72	100	30	100	43	100	19	100

Tabla 1: Grilla de Resultados – Aprovechamiento de los STOP

Como puede observarse en la tabla 1 más del 80% de los estudiantes que aprobaron el primer parcial habían utilizados los STOP. Resultado que mejora en el segundo parcial, en el que el 93% de los estudiantes que aprobaron esa instancia habían rendido previamente las evaluaciones de seguimiento optativo.

En relación a los estudiantes que reprobaron los parciales sólo para el caso del 2do parcial se hace evidente que aquellos que no rindieron los STOP fueron los que en su mayoría (63%) no lograron aprobar la instancia parcial. Vale aclarar que en el segundo parcial el 60%, del puntaje total, se asigna a la evaluación de las aplicaciones prácticas. Por lo que podría concluirse que aquellos que realizaron un estudio gradual, de los fundamentos teóricos de esas aplicaciones prácticas, son los que han logrado mejores resultados (93%).

Interpretación de resultados y conclusiones

En el marco de la implementación de los “STOP”, se considera que los mismos constituyen una buena herramienta para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que le permite al

²² Esto es así, dado que en el Primer Parcial el porcentaje de teórico es 60% y un 40 % de práctico, y en el segundo Parcial, la situación es inversa (60% práctico - 40% teórico).

estudiante un seguimiento continuo en el cursado de la asignatura tanto teórico como práctico. Brindándole además, la posibilidad de regularizar la asignatura y llegar mejor preparado a la instancia final.

En esta primera experiencia, se comprueba (ver tabla en el punto anterior) un alto nivel de estudiantes que optaron por aprovechar los STOP, comprobándose un uso eficiente de los mismos, que se vio reflejado en la calificación final de los parciales correspondientes, permitiéndoles regularizar la asignatura.

En síntesis, esta implementación constituye una base para la transformación continua en el dictado de la asignatura, que requiere necesariamente del análisis permanente de las dificultades que se presentan en el dictado de la asignatura, generando una acción concreta de acompañamiento y orientación y brindando al estudiante la posibilidad de regularizar la asignatura mediante un seguimiento continuo de su proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2012) La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 n° 2 · 2012, pp. 383-402.
- MONTILLA, A.I. (2016) Consideraciones sobre las estrategias de enseñanza más efectivas en la contabilidad. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales*. En www.revistanegotium.org.ve / núm. 34 (año 12) pág 23-57.

PRACTICA SOCIOCOMUNITARIA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL: COOPERATIVA AL TOQUE LTDA.

Rosana Zanini - Norma Biasi - María Susana Mussolini

Resumen

La experiencia educativa fue llevada a cabo por un grupo de estudiantes que cursaron la asignatura Análisis e Interpretación de Estados Contables, de la carrera de grado Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC, en el primer cuatrimestre del presente ciclo lectivo 2017 orientados por un profesor que actuó como guía o tutor y un ayudante de segunda. Los objetivos planteados en esta práctica fueron: realizar una experiencia de enseñanza a través de una práctica socio-comunitaria, desarrollar una evaluación de gestión contable- económico financiera para la valoración de la factibilidad del servicio de publicación e imprenta de la Cooperativa Al Toque Ltda. e implementar las herramientas necesarias para tal fin y analizar las prácticas socio comunitarias llevadas a cabo por los actores.

Metodológicamente, los estudiantes en el marco de la práctica, observaron y analizaron márgenes máximos y mínimos de precios, la competencia, los clientes actuales y los potenciales y se realizaron encuestas semiestructuradas para desarrollar la evaluación de gestión. Los resultados obtenidos dan cuenta que el aprendizaje es motivado y favorece la capacidad de conocimientos, atiende a las realidades del desempeño profesional y determina el alcance e importancia que tiene la responsabilidad social en la currícula. Implica, a su vez, un desafío para los docentes, que se ven obligados a replantear estrategias pedagógicas y metodológicas, a fin de poder contribuir a la construcción de conocimientos que se llevan a cabo en nuevos escenarios organizacionales.

Palabras Clave

Responsabilidad social - Prácticas socio-comunitarias - Modelo de evaluación contable-financiera – Estudiantes - Docentes

Introducción

La experiencia se presenta con la intención de dotar de más significado social a los aprendizajes académicos y formar en la responsabilidad social a los estudiantes. No constituyen prácticas sociocomunitarias aisladas del conjunto de conocimientos y competencias, son propuestas docentes que enfatizan enfoques orientados, con el objetivo que el estudiante se implique y se comprometa más con la comunidad y en el ejercicio de la responsabilidad ética que, desde su futura profesión, deberá ejercer.

Dicha práctica se enmarca dentro del Proyecto de Investigación PPI 2016-2017²³; el cual pretende articular las competencias adquiridas por los estudiantes con las demandas sociales, a través de la incorporación de las prácticas sociocomunitarias. Para ello, se sistematizó y documentó la práctica llevada a cabo en la Cooperativa Al Toque Ltda. de la ciudad de Río Cuarto.

Según Martínez, M. (2010) “Las propuestas de aprendizaje servicio (APS) añaden novedades en el proceso de aprendizaje habitual de los estudiantes universitarios. Son, en este sentido, una innovación docente. Una innovación es la acción y el efecto de introducir una novedad. Las propuestas de APS introducen como novedad que el aprendizaje del estudiante se construya en un contexto de necesidades reales del entorno, tratando de mejorarlo. Es decir, constituyen una innovación en relación al aprendizaje en la universidad, y a la vez añaden a los objetivos clásicos de la formación universitaria otros que relacionan la actividad de aprendizaje del estudiante con su formación ciudadana”

Antecedentes

Se destacan dos casos de aprendizaje en prácticas socio-comunitarias desarrolladas en universidades argentinas. El “Programa de autoproducción de alimentos” de la Universidad de Mar del Plata surgió en el año 2001, durante la gran crisis socioeconómica argentina. Mar del Plata era entonces una de las ciudades con más altos niveles de desocupación del país. Al contexto nacional se sumaban factores locales, como la crisis de la actividad pesquera y de la industria textil, tradicionales bastiones de la actividad productiva de la zona, y la drástica disminución del turismo como

²³ “La responsabilidad social de los actores de la Facultad de Ciencias Económicas. - período 2016-2017”, financiado por la SECyT de la UNRC.

consecuencia directa de la crisis. El programa surge por iniciativa de un grupo de estudiantes de la Facultad de Agronomía, quienes junto con algunos docentes se plantearon aplicar sus conocimientos de horticultura para ayudar a combatir el hambre y la desocupación. Así comenzaron a brindar capacitación y a contribuir a la organización de personas desocupadas para el establecimiento huertas comunitarias, barriales y familiares, que contribuyeran a mejorar su alimentación y la de sus familias, trabajando en los pequeños jardines hogareños o en terrenos baldíos de la ciudad.

Otro antecedente de integración entre prácticas y responsabilidad social, se da en el caso de la “Unidad productora de medicamentos” de la carrera de Farmacia, en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata. Docentes y estudiantes de la carrera de Farmacia investigan y producen medicamentos que no se encuentran en el mercado (dosis pediátricas de ciertas drogas, medicamentos genéricos) y los ofrecen al costo a hospitales, mutuales y centros de salud comunitarios de la provincia de Buenos Aires. Esta unidad es simultáneamente un espacio de docencia, de investigación y de extensión o responsabilidad social. De docencia, porque los estudiantes pueden desarrollar allí sus prácticas obligatorias; es también un espacio de investigación específico donde se desarrollan productos que por diversas razones no son rentables para la industria farmacéutica, y es al mismo tiempo un espacio de extensión hacia la comunidad, que permite atender necesidades muy específicas de algunos sectores de la población.

Objetivos de la propuesta

Propósitos

- Realizar una experiencia de enseñanza de las ciencias económicas plasmada en una práctica sociocomunitaria
- Analizar las prácticas socio comunitarias llevadas a cabo por los actores de la FCE de la UNRC.

Objetivos de aprendizaje

- Desarrollar e implementar herramientas de gestión contable- económico financiero para la valoración de la factibilidad del servicio de publicación e imprenta de la Cooperativa Al Toque Ltda.

Desarrollo de la Práctica Socio-comunitaria

La Cooperativa Al Toque Ltda. fue creada el 10 de enero de 2008 en la ciudad de Río Cuarto como un colectivo de trabajadores autogestionados en forma de cooperativa. La valoración del empleo comunicacional, se ha visto desprestigiado estos últimos años, debido a la flexibilización laboral extrema del sector comunicacional, el trabajo tercerizado realizado por los medios de comunicación y las pasantías o prácticas no remuneradas. Es por ello, que un grupo de periodistas que integran la Cooperativa Al Toque, con el afán de darle un valor agregado a la actividad, prestan un servicio de comunicación integral, asociándose para la realización de producciones gráficas de revistas y otras publicaciones, periodismo digital, radio, televisión, documentales, entre otras.

Como lo especifica uno de los objetivos de la práctica, la posibilidad de desarrollar e implementar un modelo de evaluación contable-financiera para valorar la factibilidad del servicio de publicación e imprenta, fue llevado a cabo en la cátedra Análisis e Interpretación de Estados Contables y estudiantes de 22 y 23 años, que se encontraban cursando la asignatura.

Como primera actividad se destaca el desarrollo de entrevistas semiestructuradas y su posterior análisis con el fin de conocer el mercado gráfico en Río Cuarto. Conjuntamente con los resultados de las encuestas, se observaron los márgenes máximos y mínimos de precios, la competencia, los clientes actuales y los potenciales.

Con estos datos, las competencias adquiridas en la asignatura y herramientas informáticas, se elaboró una planilla electrónica para dar respuesta a las necesidades que demandaba la cooperativa en el área gráfica.

Resultados

Luego de abordada la práctica socio-comunitaria los resultados de la experiencia se abordaron de acuerdo a dos enfoques:

Con respecto a la Cooperativa de Trabajo Al Toque Ltda.:

- Replantear sus estrategias comunicacionales en cuanto a los servicios que presta referidos a la gráfica en general

- Trabajar fuertemente con la misión y visión de la cooperativa entre los asociados, clientes y proveedores
- Recibir asesoramiento para ofrecer sus productos, darlos a conocer y brindar seguimiento apropiado a los clientes.

Con respecto a los docentes y estudiantes:

- La posibilidad de poder aplicar los principios cooperativos y de responsabilidad social estudiados y la comprensión de los mismos
- Un antes y un después. Observando una nueva realidad a la que están acostumbrados como estudiantes de Ciencias Económicas.

Reflexiones finales

La práctica ha resultado muy satisfactoria, contribuyendo al desarrollo de los estudiantes; motivando el aprendizaje y favoreciendo la capacidad de conocimientos, atendiendo a las realidades del desempeño profesional y determinando el alcance e importancia que tiene la responsabilidad social en la currícula. Implicando, a su vez, un desafío para los docentes, que se ven obligados a replantear estrategias pedagógicas y metodológicas, a fin de poder contribuir a la construcción de conocimientos que se llevan a cabo en nuevos escenarios organizacionales.

Cooperativa Al Toque Ltda. consolida un caso testigo para el campo de la economía social; mantener y sostener un proceso de asistencia técnica con la implementación de herramientas de gestión económica y financiera para la Cooperativa Al Toque Ltda.; capacitándola específicamente sobre herramientas y dispositivos de gestión como estrategia de desarrollo socio-económico-territorial.

Resulta así, otra nueva experiencia en la que confluye aprendizaje y compromiso social, se plasma un modelo institucional que integra eficientemente las tres misiones de la educación superior, en el que la docencia, la investigación y la extensión están simultáneamente al servicio de la excelencia académica y de la responsabilidad social universitaria.

Bibliografía consultada

ALLES, M. A. (2007): Comportamiento Organizacional, Granica, Buenos Aires.

- BERBEL GIMENEZ, G., REYES GÓMEZ, J. D., & y GÓMEZ VILLEGAS, M. (2007). La responsabilidad social en las organizaciones (RSO): análisis y comparación entre guías y normas de gestión e información. *Revista Innovar*. Vol. 17, no. 29, Enero a Junio de 2007.
- Bustamante Garcia, compilador- RSE: miradas plurales, un interés singular- Lattuada Editora)- Ediciones Unaula_ 2012- Colombia.
- DUBRIN, A. J. (2008). Relaciones humanas. comportamiento humano en el trabajo. Novena edición, Pearson Educación, México D.F.
- EKTIN, J. (2007) .Capital social y valores en la organización sustentable: el deber ser , poder hacer y la voluntad creativa.Buenos Aires. Editorial Granica.
- FRANKLIN, E. B. & Krieger, Mario (2011). Comportamiento organizacional. enfoque para América Latina. Pearson Educación, México D.F.
- HAMBURGER F., á. a. (2008.). Humanización de la empresa. Hacia una ética aplicada en las organizaciones. Bogotá, D.C. Universidad de San Buenaventura.
- KLISKBERG, B. Una agenda renovada de responsabilidad empresarial para América Latina en la era de la crisis. Inédito. Conferencia Inaugural Redunirse (2009).
- SOUZA SANTOS, B. (2005) La universidd en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Buenos Aires. Lpp-Miño y Davila Editores.
- MARTÍNEZ, M. (2010). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Editorial Octaedro. Barcelona
- VALLAEYS, F., DE LA CRUZ, C. y SASIA, P. (2009). Manual de primeros pasos en Responsabilidad Social Universitaria. Construyendo ciudadanía en universidades responsables.
- VOLPENTESTA, J. (2011). Gestión de la responsabilidad social empresaria. Buenos Aires. Librería Editorial: Osmar D. Buyatti

INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

PRINCIPIOS DE ADMINISTRACIÓN: PROBLEMÁTICA DEL PRIMER EXAMEN ORAL, EN LA CÁTEDRA 3

Mariela Silvana Flesia - María Laura Lederhos

Resumen

En este artículo, que presentamos dentro del área “Investigaciones educativas referidas al ámbito de las Ciencias Económicas”, queremos contar los resultados alcanzados en la aplicación de nuestras propuestas de trabajo. Desde hace unos años, observamos en nuestra cátedra la dificultad que los estudiantes de 1º año presentan en el examen final; el mismo es una instancia oral, en el que se advierten falencias que les dificulta aprobarlo, lo que marca una considerable diferencia entre los estudiantes que promocionan la asignatura y los que deben rendir dicho examen.

A partir de una investigación realizada bajo el marco de “Proyectos de Investigación Educativa y Propuestas Didácticas para el fortalecimiento de la Enseñanza de Grado de la FCE-UNRC”, comenzamos con el estudio formal de esta situación que nos preocupa como docentes; observamos que muchos de los estudiantes desaprueban el examen por no conceptualizar de manera correcta y completa el tema elegido por ellos mismos o los propuestos por el tribunal, sin ejemplificar los conceptos solicitados, ni integrando los contenidos desarrollados en el programa. Por medio de esta investigación nos planteamos conocer que genera estas situaciones en el examen final oral y pensar en propuestas de trabajo en clases que permitan superar estas dificultades.

Palabras clave

Exámenes – Rendimiento – Causas - Acciones - Propuestas

Introducción

Desde hace unos años, venimos observando dificultades que los estudiantes presentan al momento de rendir sus instancias de evaluación final. La cátedra prevé la posibilidad de que los estudiantes alcancen durante el cursado la condición de promoción; de quedar en condición regular; este último grupo de alumnos para aprobar la asignatura, debe rendir esta instancia de evaluación final oral. En estas instancias lo que se advierten son falencias que impiden aprobar el examen, lo que marca una considerable diferencia en el rendimiento académico entre quienes promocionan la asignatura y quienes rinden el examen final.

Lo que observamos en el examen final, es que los estudiantes presentan nerviosismo ya que es la primera evaluación oral que deben rendir; por otro lado, manifiestan no estar habituados a rendir de esta manera, ya que en el nivel medio, este tipo de evaluación no es muy ejercitada por los docentes, lo que produce la escasa práctica por parte de los estudiantes.

En el examen final la cátedra da la opción que se inicie a través de la exposición de un tema seleccionado por ellos mismos, luego el tribunal propone otros para completar la presentación en la instancia. Los temas siempre se corresponden con los contenidos desarrollados en cada una de las unidades del programa. Lo que observamos es que una importante cantidad de estudiantes que desapruaban el examen lo hacen por no conceptualizar de manera correcta y completa los temas, ya sea el elegido por ellos mismos o los propuestos por el tribunal, tampoco pueden ejemplificar, ni integrarlos.

Objetivos

Podemos decir que los ejes sobre los cuales decidimos trabajar desde el año 2015, los definimos respecto de:

1. Conocer las causas que generan estas actitudes de los alumnos, hacia el estudio y predisposición a la instancia de examen final oral.
2. Generar propuestas de trabajo en clases que permitan superar las dificultades observadas, a través de la integración de nuevas tecnologías.
3. Favorecer actividades para que los estudiantes encuentren un ambiente estimulante que mejore el rendimiento académico.
4. Potenciar la formación pedagógica del equipo de la cátedra 3 de Principios de Administración, que permita adquirir estrategias y técnicas de motivación para trabajar con los estudiantes.

Metodología

Empezamos por obtener información respecto de las causas que generan estas actitudes en los alumnos, a través de la elaboración de encuestas, luego, para profundizar sobre dichas causas, realizamos un análisis bibliográfico, simultáneamente con un análisis basado en datos cuantitativos y cualitativos.

Respecto del análisis cuantitativo, nos basamos en la información obtenida a través de: 1. Actas de exámenes finales, para establecer parámetros de comparación. 2. Resultados de los exámenes parciales y finales. 3. Observaciones de actitudes en clases, clases de consulta y en el examen

final, registros de seguimiento de clase, participación en foros, entrega de trabajos de investigación etc.

En cuanto al análisis bibliográfico, tomamos el concepto de Tejedor (2007), en el que pueden distinguirse dos categorías de rendimiento académico, el inmediato y el diferido, al referirnos al rendimiento inmediato hablamos a su vez de un rendimiento en sentido estricto y otro en sentido amplio. “El rendimiento inmediato en sentido estricto, medido a través de la presentación a exámenes o éxito en las pruebas (calificaciones), que se traduce en unas determinadas tasas de promoción (superación de curso), repetición (permanencia en el mismo curso más de un año) y abandono (alumnos que dejan de matricularse en cualquiera de los cursos de la carrera); por otra parte, el rendimiento en sentido amplio, medido a través del éxito (finalización puntual en un período de tiempo determinado) o del fracaso (retraso o abandono de los estudios).

También se habla de regularidad académica, cuando el concepto de rendimiento académico se presenta mediante las tasas de presentación o no a las convocatorias de exámenes. Igualmente en este concepto de rendimiento en sentido amplio cabe incluir la referencia al tratamiento de las actitudes de los alumnos hacia los estudios, hacia la institución”. (Tejedor, 2007: “Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES”. p. 445. Revista de Educación, 342. Enero – Abril 2007)

Con respecto a esto hemos observado en cada turno de examen, un importante nivel de estudiantes ausentes, y de los alumnos presentes, varios desaprueban ya que no cumplen los objetivos de evaluación propuestos por el tribunal: 1. Integración de los contenidos desarrollados en base al programa de la asignatura, 2. Conceptualización, 3. Ejemplificación, 4. Vocabulario específico de la asignatura, 5. Relación teórica – práctica.

Siguiendo con el análisis bibliográfico, referido a los problemas del aprendizaje, Müller (2008) cita a Kligman, cuando explica que se consideran “dificultad y/o trastornos para el aprendizaje que impide lograr, realizar o entender bien algo en un tiempo determinado, produciendo alteraciones para la salud integral de los sujetos. Los factores intervinientes pueden localizarse en la relación que se establece entre el sujeto con sus características personales y el contexto socioeducativo” (Müller, M. 2008. “Formación docente y psicopedagógica” p. 120- 1era ed. Editorial Bonum, Buenos Aires).

Las dificultades de no aprobar la asignatura generan ciertos inconvenientes, entre los cuales podemos citar: 1. Repercute en la integración del estudiante al sistema universitario, 2. Miedo al examen que puede influir en la calificación, 3. Desmotiva al estudiante que puede provocar desánimo para presentarse a rendir otras asignaturas, 4. Afecta el sistema de correlatividad

establecido en el plan de estudio, específicamente para el segundo año, 5. Retraso en los estudios, 6. Deserción.

Del análisis cualitativo del trabajo en clase de la comisión se analizaron aspectos como: 1. Descripción de las características generales de la comisión de estudiantes de la cátedra. 2. Importancia del conocimiento / implementación de estrategias de aprendizaje. 3. Correlación entre el título obtenido en el nivel medio, la carrera elegida y el rendimiento alcanzado por el estudiante. 4. Experiencia desde el secundario, en cuanto a trabajo en clase, realización de proyectos, pasantías, etc. 5. Comportamiento ante simulaciones de situaciones de examen oral, mediante la exposición y defensa de los trabajos de investigación solicitados.

Situaciones problemáticas

1. **Respecto de las causas que generan las actitudes de los alumnos:** lo primero que hemos identificado es una relación casi directa con los resultados obtenidos en el nivel medio. Otro aspecto es el no aprovechar las clases de consulta para aclarar dudas, modalidad de examen, etc.
2. **En cuanto a generar propuestas de trabajo en clases que permitan superar las dificultades observadas:** hemos desarrollado una nueva guía de prácticos, con lecturas obligatorias y opcionales, actividades obligatorias y opcionales, que permiten sumar puntos en el examen parcial, prevé la integración de nuevas tecnologías, por ejemplo, la utilización del Aula Virtual, a través del SIAL, implementando FOROS de participación, para que los alumnos lean, investiguen, se compartan los trabajos realizados por los compañeros, para que sirvan de apoyo a la hora de estudiar, ejemplificar casos, integrar, etc. En esta guía hemos incorporado los conceptos vinculados a la Alfabetización Académica. Para ello, hemos extraído del material “Encuentros de Integración Universitaria – Módulo Administración”²⁴ – UNRC, Facultad de Ciencias Económicas; el análisis de consignas evaluativas.
3. **Para favorecer actividades de estudio para que los estudiantes encuentren un ambiente estimulante:** propuesta de trabajo en clase con el material de clase teóricas y bibliografía adicional; se prevé trabajar en clase con elementos como notebook, Tablet, celulares, etc. se han elaborado simulaciones de parciales, exposición de trabajos de investigación, análisis de casos, debates, exposición dialogada, conformación de grupos de estudio, reflexión, ejemplificación, enriquecimiento del vocabulario específico de la

²⁴ Material “Encuentros de Integración Universitaria – Módulo Administración” – UNRC, Facultad de Ciencias Económicas; autores: Lic. María Soledad Fernández, Lic. María Laura Lederhos, Lic. Martín Uicich y Lic. Luis Barovero.

asignatura, etc. También dentro de estas actividades empezamos a aplicar las TIC en las clases. Estamos utilizando el Aula Virtual proporcionada por el sistema SIAL, intercambios de materiales y trabajos, entrega de trabajos de investigación y esquemas de presentación en tiempo real y por medio del correo electrónico; los estudiantes traen sus herramientas de trabajo como notas de clases teóricas, bibliografía, notebooks, netbooks, utilizan sus teléfonos celulares para la obtención de información vía Internet, durante la clase, también están utilizando diferentes herramientas que permiten comunicarse, tal como facebook, tienen un grupo de whatsapp de alumnos de la cátedra; trabajan con documentos colaborativos a través de google drive, docs, padlet, etc.

- 4. Finalmente para potenciar la formación pedagógica del equipo de la cátedra:** se realizó un Curso de Posgrado de “Diseño de materiales educativos para la educación superior”; y la Formación docente “Innovando en las Prácticas Educativas: Aprendizaje Basado en Problemas y uso de las TICS”, para diseñar la guía de trabajos prácticos y aplicar estrategias de estudios en las distintas unidades que conforman el programa. Se trabajó con los alumnos en el taller ofrecido por la Asesoría pedagógica de la Facultad.

Resultados obtenidos

Desde que comenzamos a implementar estos cambios en la guía de prácticos y en la modalidad de trabajo, hemos observado los siguientes resultados:

- Sigue presentándose la problemática del alto grado de ausentismo en los exámenes finales, pero ha aumentado el número de alumnos aprobados.
- En las clases de consulta, en 2016 si bien participaron poco de manera presencial, han aumentado las consultas vía correo electrónico. En cuanto al 2017, han hecho muchas consultas de manera presencial en los horarios de consulta, y también vía correo electrónico, teniendo en cuenta las pautas brindadas en el taller sobre preparación de examen final.
- En cuanto a la utilización de foros, durante el 2016, se obtuvieron muy buenos resultados, mejorando en el 2017.
- Los alumnos que promocionaron fueron aquellos que más participaron en las actividades propuestas, foros, trabajos de investigación, exposiciones, etc. no obstante algunos de los que alcanzaron la regularidad y habían participado muy bien, aprobaron el examen final en los primeros llamados a examen.

- En cuanto a la presentación de informes solicitados en la guía de prácticos y sus exposiciones orales, tanto en 2016 como en 2017, se han obtenido muy buenos resultados.

Conclusiones

Desde el momento en que comenzamos a observar esta realidad en los exámenes finales, empezó nuestra preocupación como docentes, de decir ¿Qué está pasando que no se presentan a rendir los exámenes finales y cuándo lo hacen no los aprueban? ¿Cómo podemos fomentar a que los estudiantes se presenten y rindan bien?

A partir de la presentación de la preocupación en los Proyectos de Investigación Educativa y Propuestas Didácticas para el fortalecimiento de la Enseñanza de Grado de la FCE-UNRC, comenzamos a enfocarnos en definir objetivos y ejes de la investigación y nuestros como docentes, buscamos herramientas para conocer acerca de por qué nuestros estudiantes estaban presentando estos comportamientos al momento de rendir sus exámenes finales y qué podíamos brindar para cambiar esos comportamientos y mejorar los resultados en la presentación de exámenes finales.

Nos es muy grato ver que en algunas cuestiones, a través del trabajo sobre los cuatro ejes definidos, se han observado cuestiones favorables en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes, sin embargo reconocemos que aún tenemos que profundizar y actuar sobre algunos puntos en los que no hemos observado cambio alguno, como por ejemplo, respecto del comportamiento de los estudiantes en cuanto a la presentación a exámenes finales.

Bibliografía consultada

- ACASO, M. “rEDUvolution: hacer la revolución en la educación”. 1a ed. – Buenos Aires: Paidós, 2015.
- CARLINO, P. “Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica” – 1ª ed – Buenos Aires: *Fondo de Cultura Económica*, 2009.
- CASTELLANO H. “Integración de la Tecnología Educativa en el Aula: Enseñando con las TIC”. 1a ed. – Buenos Aires: *Cengage Learning Argentina*, 2010.
- MEDAURA, O. “Una Didáctica para un profesor diferente”. 2ª ed. – Buenos Aires: *Lumen*, 2007.
- MÜLLER, M. “Formación docente y psicopedagógica”- 1ª ed. - Buenos Aires: *Editorial Bonum*, 2008.

NOGUEIRA, S. “La Lectura y la Escritura en el inicio de los Estudios Superiores”. 1ª ed. – Buenos Aires: *Biblos*, 2007.

TEJEDOR, F. y GARCÍA A. “Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES”. *Revista de Educación*, 342. Universidad de Salamanca. Enero – Abril 2007.

¿CUÁLES SON LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE ÁLGEBRA LINEAL HACIA LAS MATEMÁTICAS?

María del Carmen Regolini – Cecilia Bressan – Daniel Sergio Ivars – Sonia Noemí Curti

Resumen

Las actitudes que los alumnos posean hacia la matemática en general, y el álgebra en particular, influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para indagar sobre dichas actitudes se aplicó el cuestionario de Auzmendi a los estudiantes de Álgebra Lineal de la FCE de la UNRC. Mediante un análisis factorial sobre los datos obtenidos se logró la identificación de cuatro factores -que explican conjuntamente el 43,76% de la variancia total- que han sido etiquetados como: importancia y agrado, ansiedad, utilidad futura e interés hacia la matemática. Para este grupo de estudiantes los primeros dos factores parecieran tener una marcada influencia en el abordaje de esta asignatura. Los resultados de este estudio que se enmarcan en el PPI “*De la Educación Superior Bimodal: Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en asignaturas del Ciclo Básico del Departamento de Matemática y Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC*” y el PIIMEG “*El proceso de enseñanza aprendizaje y las relaciones microsociales académicas entre los estudiantes. El caso de las asignaturas Álgebra Lineal y Principios de Economía II de la FCE*” aprobados por la UNRC, coadyuvarán a reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas en pos de propiciar un aprendizaje significativo.

Palabras clave

Actitud hacia la matemática – Estudiantes – Álgebra lineal – Enseñanza aprendizaje - Análisis factorial

Introducción

En el marco de la agenda de trabajo del PPI “*De la Educación Superior Bimodal: Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en asignaturas del Ciclo Básico del Departamento de Matemática y Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC*” y del PIIMEG “*El proceso de enseñanza aprendizaje y las relaciones microsociales académicas entre los estudiantes. El caso de las asignaturas Álgebra Lineal y Principios de Economía II de la FCE*” aprobados, respectivamente, por la Secretaría de Ciencia y Técnica y la Secretaría Académica de la la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se propone indagar respecto de las actitudes de estudiantes del ciclo básico de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la

UNRC hacia las matemáticas, constituyendo el objetivo de la presente investigación. Considerando en particular que dicha disciplina tiene un perfil instrumental en las carreras involucradas.

El trabajo se desarrolla a partir de una sucinta revisión sobre los enfoques teóricos de las actitudes hacia la matemática, para luego abordar el caso de estudio (asignatura Álgebra Lineal de la FCE de la UNRC), presentar los resultados del análisis factorial y finalmente reflexionar a modo de conclusión.

Actitudes hacia la matemática

La abstracción y el formalismo son la esencia de la matemática, y en el álgebra lineal en particular se destacan, por ello aprender dichos conceptos abstractos es una de las dificultades de los estudiantes de esta disciplina; pero allí no termina la fuente de obstáculos, es posible advertir como tales el uso de diversos tipos de lenguajes, los problemas con diseños didácticos y la propia naturaleza epistemológica del álgebra lineal (Oktac & Trigueros, 2010). Además, las actitudes que los alumnos posean hacia la matemática en general, y el álgebra el particular, también influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje (Darias Morales, 2000; Mato Vázquez & de la Torre Fernández, 2009; Palacios, Arias & Arias, 2014; Hurtado Modeño, 2011).

Una actitud, siguiendo a Hurtado Modeño (2011), es “una predisposición aprendida para responder de manera consistente, favorable o desfavorable, hacia un objeto y sus símbolos” (p. 100). Es posible reconocer en ellas tres componentes: cognoscitivo, afectivo y conductual (Darias Morales, 2000). En relación a la matemática, investigaciones han identificado diversas actitudes negativas - incluso bloqueos emocionales, y hasta temor y odio hacia la disciplina-, lo cual impacta de manera directa en un bajo rendimiento académico (Mato Vázquez & de la Torre Fernández, 2009).

Caso de estudio: Álgebra Lineal

Esta asignatura se dicta en el primer cuatrimestre de segundo año, luego de Análisis Matemático II. Para cursarla se requieren tener aprobado Análisis Matemático I y regular Análisis Matemático II. Corresponde a un curso de nivel introductorio a la temática abordada su Programa, el cual incluye Matrices, Determinantes, Sistemas de ecuaciones lineales – representación gráfica y métodos algebraicos de resolución-, Espacios Vectoriales, Transformaciones lineales y Programación lineal –método gráfico-. Por lo general, sus contenidos no han sido tratados anteriormente, salvo el concepto de ecuaciones lineales y la resolución de sistemas de ecuaciones lineales por métodos que no se emplean en la asignatura.

En el año 2011, se inscribieron 251 alumnos para cursar la materia, de los cuales un 61% son de género femenino, sus edades varían entre 18 y 44 años, habiendo un 67% de estudiantes que cursaron Álgebra Lineal por primera vez. Los alumnos se distribuyeron en una comisión de teórico y cuatro comisiones de prácticos. Se evaluaron dos exámenes parciales correspondientes a la parte práctica y dos exámenes teóricos a los que podían acceder sólo aquellos estudiantes que en las instancias evaluativas de contenidos prácticos hubiesen obtenido una calificación igual o mayor que 7. Finalizado el cuatrimestre, el 64% obtuvo la condición final de cursado regular, sólo el 3% logró promocionar y de los alumnos libres el 24% cumplieron todas las instancias evaluativas -rindieron los parciales y sus respectivos recuperatorios- (Cuadro N° 1).

Cuadro N° 1: Condición final de cursado en Álgebra Lineal en 2011 por género

Condición final de cursado	Mujeres	Varones
(cantidad)	(152)	(99)
Regular	108	53
Libres	41	41
<i>Libres por parcial</i>	32	29
Promocionales	3	5

Fuente: elaboración propia con datos del SIAL.

Metodología

Este trabajo se enmarca en la línea de investigación de Auzmnedi (1991), quien desarrolló un estudio para analizar la influencia de un conjunto de variables en las actitudes hacia la matemática. En particular aplicamos una adaptación de su cuestionario de recogida de datos antes de finalizar el cursado de la asignatura.

En una clase teórica se propuso a los estudiantes participar en una investigación con el fin de conocer sus actitudes hacia la matemática. Los alumnos, de manera voluntaria y anónima, completaron la encuesta, la cual estaba conformada por dos partes. En la primera se solicitaban datos referidos, entre otros, al género, la edad, la carrera que cursa, situación en Álgebra Lineal –ingresante o recursante-. En la segunda parte del formulario se incluyeron 25 afirmaciones para indagar respecto de la actitud hacia las matemáticas cuya respuesta se presentaba en base a una escala de tipo Likert de cinco puntos para reflejar la valoración personal donde 1 corresponde con nada, 2 con muy poco, 3 con algo, 4 con bastante y 5 con mucho.

Con un fin únicamente exploratorio a los datos obtenidos a través de la encuesta se les aplicó la técnica de análisis factorial basado en el método de componentes principales con rotación ortogonal varimax. Se consideraron el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Barlett (B) para determinar la adecuación del modelo factorial para el análisis de estos datos. Para la extracción de los factores se estableció, de manera arbitraria, que el valor propio fuera superior o igual a 1,5 y además, que un factor debía estar integrado por al menos dos ítems. Para que un ítem perteneciera a un factor se estableció que tuviera una saturación superior o igual a 0,5 en la matriz factorial rotada. Se empleó el software SPSS v.21.

Resultados

Participaron de la investigación 203 estudiantes, de los cuales un 62% son mujeres; un 76% estudia Contador Público -sólo un 4% está matriculado en la Licenciatura en Economía-; un 28% recursa Álgebra Lineal y un 69% ingresó a la FCE en el año 2010.

Previo al análisis factorial se realizaron aplicaron contrastes para analizar la pertinencia de aplicación del mismo al conjunto de variables observadas. El índice KMO = 0,842 y el test B = 1500,263 con $p < 0,0001$ indican que el modelo factorial es considerado bueno para analizar los datos (Pérez López, 2005). De acuerdo con los criterios establecidos en la metodología se diferenciaron cuatro factores que explican en forma conjunta el 43,764% de la variancia total.

El Cuadro N° 2 exhibe los ítems, denotados con A y un número junto con las saturaciones y las comunalidades; el valor propio (VP) y las variancias (Var.) de cada uno de los factores.

Cuadro N° 2: Componentes principales de los estudiantes que cursaron Álgebra Lineal en el año 2011

FACTOR	Número de Ítem: (saturación) - [comunalidad]
1. IMPORTANCIA y AGRADO VP = 5,905 Var. = 23,620%	A9: (0,769) - [0,638] A4: (0,749) - [0,669] A14: (0,748) - [0,717] A19: (0,685) - [0,580] A24: (0,615) - [0,666] A2: (-0,544) - [0,562]
2. ANSIEDAD VP = 2,559 Var. = 10,238%	A13: (-0,757) - [0,700] A8: (-0,679) - [0,605] A12: (0,650) - [0,549] A22: (0,649) - [0,689] A7: (0,644) - [0,592] A17: (0,14) - [0,572]
3. UTILIDAD FUTURA VP = 1,532 Var. = 6,130%	A2: (0,713) - [0,576] A11: (0,711) - [0,541] A1: (0,662) - [0,611]
4. INTERÉS HACIA LA MATEMÁTICA VP = 1,472 Var. = 5,889%	A10: (0,676) - [0,484] A15: (0,581) - [0,528] A5: (0,503) - [0,578]

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta.

El primer factor está formado por ítems como, por ejemplo, “*Me divierte el hablar con otros de Matemáticas*”; “*Utilizar las matemáticas es una diversión para mí*”; “*Las Matemáticas son agradables y estimulantes para mí*”; “*Me gustaría tener una ocupación en la cual tuviera que utilizar las Matemáticas*”; “*Si tuviera oportunidad me inscribiría en más cursos de Matemáticas de los que son obligatorios*” y “*Cualquier asignatura vinculada a las Matemáticas me cae bastante mal*” que expresan la **importancia** y el **agrado** que los estudiantes le confieren a la Matemática en sus carreras.

El segundo factor expresa **ansiedad** donde los alumnos expresan identificarse con ítems referidos a “*Estoy calmado/a y tranquilo/a cuando me enfrento a un problema de Matemáticas*”; “*Tengo confianza en mí cuando me enfrento a un problema de Matemáticas*”; “*Cuando me enfrento a un problema de Matemáticas me siento incapaz de pensar con claridad*”; “*Las Matemáticas hacen que me sienta incómodo/a y nervioso/a*”; “*Las Matemáticas es una de las asignaturas que más temo*” y “*Trabajar con las Matemáticas hace que me sienta muy nervioso/a*”

El tercer factor agrupa **utilidad futura** puestas de manifiesto en ítems como “*Para mi futuro profesional la Matemática es una de las asignaturas más importantes que tengo que estudiar*”; “*Tener buenos conocimientos de Matemáticas incrementará mis posibilidades de trabajo*” y “*Considero las Matemáticas como una materia muy necesaria en mis estudios*”

El cuarto factor ha sido denominado **interés hacia la matemática** pues los alumnos advierten que “*Las Matemáticas pueden ser útiles para el que decida realizar una carrera de «ciencias», pero no para el resto de los estudiantes*” aunque asienten con frases como “*Espero tener que utilizar poco las Matemáticas en mi vida profesional*” y “*La Matemática es demasiado teórica para que pueda servirme de algo*”.

Reflexiones finales

Los datos de la encuesta realizada en la FCE a los alumnos matriculados en Álgebra Lineal en el año 2011 revelan que la mayoría son jóvenes de entre 18 y 19 años, de género femenino, se encuentran inscriptos en Contador Público y cursan por primera vez Álgebra Lineal.

A partir del análisis factorial realizado, el primer factor (importancia y agrado) es el que más contribuye a explicar la varianza total con un 23,62%; es decir, para este grupo de estudiantes la importancia y el agrado que le confieren a la matemática determina sus actitudes hacia la asignatura. A su vez, la ansiedad (segundo factor) explica el 10,24% de la varianza total, por lo cual para estos jóvenes sentimientos de tranquilidad o nerviosismo parecieran tener influencia en el abordaje de la matemática.

Este trabajo preliminar ha permitido ahondar acerca de las actitudes de los estudiantes de una cátedra masiva del ciclo básico hacia una asignatura de tipo instrumental en sus carreras, como es la matemática. Sus resultados, sirven de sustento para ambos proyectos de investigación en términos de coadyuvar a reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas en pos de propiciar un aprendizaje significativo, tras repensar nuevas metodologías tomando en consideración la predisposición de los estudiantes hacia la matemática en general, y el álgebra lineal en particular.

Bibliografía consultada

- AUZMENDI, E. (1991). Evaluación de las actitudes hacia la estadística en estudiantes universitarios y factores que las determinan. *Unpublished PhD thesis. Universidad de Deusto, Bilbao.*
- DARIAS MORALES, E. J. (2000). Escala de actitudes hacia la estadística. *Psicothema, 12(Su2).*

- HURTADO, L. (2011). Validación de una escala de actitudes hacia las Matemáticas. *Investigación Educativa*, 15(28), 99-108.
- IBM CORP. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- MATO VÁZQUEZ, M. D. & DE LA TORRE Fernández, E. (2009). Evaluación de las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento académico.
- OKTAÇ, A., & TRIGUEROS, M. (2010). ¿Cómo se aprenden los conceptos de álgebra lineal? *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 13(4).
- PALACIOS, A., ARIAS, V., & ARIAS, B. (2014). Las actitudes hacia las matemáticas: construcción y validación de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1).
- PÉREZ LÓPEZ, C. (2005). Métodos estadísticos avanzados con SPSS. *Thompson*. Madrid.

RESULTADOS DE UNA PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA PREPARACIÓN DE LOS EXÁMENES FINALES DE CÁLCULO FINANCIERO EN MODALIDAD A DISTANCIA

Cecilia Ficco – Paola Bersía

Resumen

El bajo rendimiento de los estudiantes en los exámenes finales de la asignatura Cálculo Financiero, en modalidad a distancia, ha motivado el diseño e implementación de una propuesta pedagógica destinada a lograr mejoras en el mismo, la cual se ha desarrollado a través de la ejecución de los “Proyectos de Investigación Educativa y Propuestas Didácticas para el fortalecimiento de la Enseñanza de Grado de la FCE-UNRC” (Convocatoria 2015-2017). Concretamente, la propuesta se centró en una serie de acciones fundadas en los resultados de la investigación diagnóstica y destinadas a llevar adelante el acompañamiento pedagógico de los estudiantes durante el proceso de preparación del examen final, potenciando el rol tutorial en dicho proceso y el trabajo en torno a actividades tendientes a que los estudiantes logren una comprensión más acabada de los contenidos teórico-prácticos de la asignatura que les generan mayor dificultad y a incentivar el desarrollo de ciertas habilidades que resultan necesarias para el aprendizaje de esos contenidos. Los resultados obtenidos evidencian que la propuesta no ha conducido al logro de los objetivos pretendidos, lo que nos impone el desafío de continuar en la búsqueda de alternativas de solución para una problemática que aún sigue vigente.

Palabras clave

Educación a distancia - Cálculo Financiero - Rendimiento académico - Exámenes finales – Acompañamiento pedagógico

Introducción

El rendimiento de los estudiantes de la modalidad a distancia en los exámenes finales genera una preocupación generalizada en los docentes de la FCE (Facultad de Ciencias Económicas) de la UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto), la cual ha quedado evidenciada en diferentes espacios institucionales de discusión y reflexión, entre los que se encuentran las ediciones anteriores de las “Jornadas Institucionales sobre Investigaciones y Experiencias Educativas” de esta facultad.

En la asignatura Cálculo Financiero los problemas más importantes que se advirtieron en relación a los exámenes finales, en la modalidad a distancia, tienen que ver con la baja tasa de presentación a rendir el examen final y con la postergación de esa instancia evaluativa, siendo, esta última situación la que parece tener la mayor incidencia negativa en la superación de dicho examen.

Esta problemática nos ha motivado a diseñar y a poner en marcha una propuesta pedagógica destinada a darle repuesta, la cual se ha desarrollado a través de la ejecución de los “Proyectos de Investigación Educativa y Propuestas Didácticas para el fortalecimiento de la Enseñanza de Grado de la FCE-UNRC” (Convocatoria 2015-2017).

En este marco, el objetivo de esta ponencia es socializar y comunicar los resultados de la experiencia pedagógica en cuyo marco se ha abordado la problemática de los exámenes finales de Cálculo Financiero en la modalidad a distancia.

Situación problemática inicial

En la etapa de investigación diagnóstica se abordó la problemática del rendimiento de los alumnos de la modalidad a distancia de la asignatura Cálculo Financiero, centrando la atención en una de las dimensiones que brindan información sobre el mismo: los exámenes finales.

Particularmente, los problemas más importantes que se advirtieron en relación a los exámenes finales de Cálculo Financiero, en la modalidad a distancia, tienen que ver con la baja tasa de presentación a rendir el examen final y con la postergación de esa instancia evaluativa.

El objetivo fundamental de la etapa de investigación diagnóstica fue indagar sobre los motivos que operan como causantes de tales problemas, fundamentalmente, en relación a aquellos vinculados a aspectos pedagógicos y de organización académica institucional sobre los que resulta posible operar a través de acciones educativas concretas.

En este sentido, una de las principales falencias manifestadas por casi todos los estudiantes (90%) que fueron consultados en esta etapa (mediante la administración de un cuestionario de elaboración propia) está vinculada a la actuación docente en el período de preparación de exámenes finales, específicamente, a la “escasa la comunicación e interacción docente-alumno en dicho período”.

Esta falencia, si bien se encuentra íntimamente relacionada con la organización institucional de la Ead en la FCE de la UNRC (en virtud de la cual se cierran las aulas virtuales de cada asignatura al finalizar el período de cursado), creemos que merece ser atendida dando respuesta a través de una propuesta de acompañamiento pedagógico que le otorgue plena cabida al rol tutorial en el período de preparación de exámenes finales.

Asimismo, a través de la investigación diagnóstica, se pudieron detectar los contenidos que ofrecen mayor dificultad en los estudiantes, las habilidades de estudio, requeridas para el aprendizaje del Cálculo Financiero, que están menos desarrolladas en los mismos y las principales dificultades que perciben, concretamente, en relación a la instancia evaluativa del examen final.

La información obtenida en relación a estos elementos, que dan cuenta de las causas del bajo rendimiento en los exámenes finales de Cálculo Financiero, constituyen el eje sobre el cual se diseñó una propuesta didáctica, pensada como una acción concreta de acompañamiento y orientación, que se ejecutó en pos del logro de los objetivos que se exponen a continuación.

Objetivos

Objetivo general

- Generar un espacio de acompañamiento y orientación para los estudiantes de modalidad a distancia que deseen preparar el examen final de la asignatura Cálculo Financiero.

Objetivos específicos

- Motivar a los estudiantes de modalidad a distancia a preparar el examen final de Cálculo Financiero.

- Generar un espacio de acompañamiento cognitivo y socio-afectivo que favorezca la comunicación e interacción entre los estudiantes antes referidos y los docentes de la asignatura en el período de preparación de los exámenes finales.

- Brindar un espacio alternativo de formación que permita a los estudiantes comprender más acabadamente los contenidos de la asignatura y desarrollar las estrategias apropiadas para el estudio de la misma en la instancia de preparación de los exámenes finales.

- Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en el examen final de Cálculo Financiero en modalidad a distancia, tanto en términos del número de estudiantes que se presentan a rendir como en lo relativo al número de alumnos que aprueban y al nivel de calificaciones obtenido por éstos.

Antecedentes teórico-empíricos

El estudio del rendimiento académico tiene una vasta tradición en el campo de la investigación educativa.

Una parte importante de los estudios se ha ocupado de examinar los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, también llamados “determinantes” del rendimiento académico. Estos factores son difíciles de identificar, porque muchas veces conforman una red tan fuertemente entretejida, que resulta complejo delimitarlos para atribuirles efectos claramente diferenciables a cada uno de ellos (Álvaro, 1990). No obstante, en general, esta multiplicidad de factores pueden ser agrupados en cinco categorías, a saber: institucionales, pedagógicos, académicos, psicosociales y sociodemográficos.

A lo largo de los años, y tal como señalan Montero, Villalobos & Valverde (2007), se ha producido un cambio en el enfoque de las investigaciones sobre los determinantes del rendimiento académico y, actualmente, el énfasis se concentra en explicar el rendimiento tratando de encontrar relaciones causales entre el desempeño académico y variables que puedan ser objeto de intervenciones por parte de las propias instituciones de enseñanza o a nivel del sistema educativo en general.

Y esto ha tenido que ver, en gran parte, con la implicancia que posee el rendimiento académico en el abandono de los estudios (García, 2014), que ha motivado el desarrollo de investigaciones destinadas a proveer a los tomadores de decisiones de las herramientas necesarias para implementar cambios, a nivel institucional o programático, enfocados a favorecer la permanencia en los estudios y la graduación a término.

Dentro de estos trabajos se encuentra el de González (1989) quien, a través de un pormenorizado estudio llevado a cabo en la Universidad Politécnica de Madrid, con el fin de analizar las causas del fracaso de los estudiantes que acceden por primera vez a carreras de Ingeniería, identifica, entre las causas más influyentes en el rendimiento académico, factores de tipo académico, como el nivel de conocimientos previos y el resultado académico en exámenes parciales; factores inherentes al profesorado, como las deficiencias psicopedagógicas, la falta de tratamiento individualizado y la falta de relación profesor-alumno; y factores inherentes a la organización académica, como la ausencia de objetivos claramente definidos, la falta de coordinación entre materias y los criterios objetivos de evaluación.

En numerosas investigaciones sobre rendimiento universitario se ha señalado que el mejor predictor del éxito académico es algún tipo de rendimiento anterior, ya sea el del nivel medio o el de un curso o cursos anteriores de enseñanza universitaria (Tourón, 1984, De la Orden, García & Gaviria, 1986). Los trabajos llevados a cabo por Sánchez (1996) y Tejedor (1998) en la Universidad de Salamanca confirman que el mejor predictor del rendimiento académico universitario es el rendimiento académico previo, que parece ser el determinante *académico* más relevante del rendimiento.

Los factores *pedagógicos* cada vez se asocian más fuertemente a la optimización del rendimiento de los alumnos universitarios. En este sentido, la investigación didáctica sobre pautas de actuación docente en el ámbito universitario, ha señalado algunos factores relacionados con la motivación, rendimiento y satisfacción de los alumnos (García-Valcárcel, 1991, 2001, Giovagnoli, 2007) que resultan favorecedores de un buen rendimiento, a saber: la presentación de los objetivos de la asignatura; la consideración de qué capacidades cognitivas se están desarrollando en los alumnos (memorización, comprensión, aplicación de los conocimientos a situaciones nuevas, etc.); el hecho de que el profesor se muestre cercano a los alumnos; se adapte a su nivel de conocimientos; intente ser objetivo poniendo de relieve distintos puntos de vista o teorías sobre un determinado tema, mostrándose tolerante ante otras opiniones; relacione los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes (actuales, próximos); se muestre flexible para adaptarse a las circunstancias del momento, y tenga en cuenta los intereses, necesidades y experiencias de los alumnos; ajuste a la actividad realizada el sistema de evaluación, entre otros (Tejedor, 2003).

Los factores *institucionales* refieren a las características estructurales y funcionales que difieren en cada institución y que confieren a la universidad particularidades propias. No obstante, involucran también un conjunto de variables sobre las que también es posible intervenir en pos de la mejora del rendimiento de los estudiantes. La identificación de las que más inciden en el rendimiento varían de acuerdo a la propuesta educativa de cada universidad. En particular, en la investigación de Tejedor & García-Valcárcel (2007), realizada en la Universidad de Salamanca, el excesivo número de asignaturas que los alumnos deben cursar, el carácter cuatrimestral de las mismas y la falta de coordinación entre los programas de las materias son las variables institucionales que más inciden en el bajo rendimiento del estudiante universitario.

En lo que respecta a las investigaciones específicamente orientadas a determinar la incidencia de los factores antes referidos en el rendimiento en exámenes finales, son escasos los antecedentes registrados. No obstante, resulta destacable el estudio realizado por Sanz, Madoz, Gorga & González (2009) en el marco del desarrollo de una experiencia educativa realizada en el ámbito de la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata, con el fin de brindar a los alumnos un espacio de apoyo para la preparación para rendir el examen final de la asignatura Programación de Computadoras. La experiencia implicó el diseño de una estrategia didáctica que fue sustentada, en parte, en los datos obtenidos a través de una encuesta realizada a los estudiantes en la que se indagaba acerca de las principales dificultades que podrían operar como causas del mal desempeño en los exámenes finales.

De este modo, el conocimiento de los factores institucionales, pedagógicos y académicos es el que resulta especialmente relevante para generar propuestas tendientes a mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Por ello, la propuesta didáctica motivo de este trabajo se ha diseñado en base a los resultados arrojados por la investigación diagnóstica, a partir de la cual se ha obtenido información sobre los motivos que operan como causantes de la problemática referida a los exámenes finales de Cálculo Financiero en modalidad a distancia, fundamentalmente, en relación a aquellos vinculados a aspectos pedagógicos y de organización académica institucional sobre los que resulta posible operar para dar respuesta a la misma.

Asimismo, por tratarse de una propuesta referida a la modalidad a distancia, la misma se centra en la figura del tutor, que está en la esencia de la Ead. En este sentido, compartimos la consideración de la función tutorial planteada por Brocca & Campos (2008), quienes conciben al tutor como un acompañante cognitivo y afectivo que apoya el estudio autónomo de los alumnos, los asiste, los orienta y aconseja constantemente. Así, en el marco del aprendizaje autodirigido (Ander-Egg, 1999), la función tutorial tiene como sentido principal el de “potenciar la actividad del estudiante según su propio proceso de aprendizaje” (Mena, 2004 y Mena, Rodríguez & Díaz, 2005) y siempre asentándose, como indica Cejas (2007), en una “comunicación permanente”.

Acciones realizadas y modalidad de trabajo

La propuesta didáctica se llevó adelante con los alumnos de Cálculo Financiero en modalidad a distancia, tanto con aquellos que se encontraban en condición de regulares como con aquellos que se hubieran quedado libres durante el cursado de la asignatura. En lo que respecta a la dimensión temporal de la propuesta, la misma se desarrolló entre Abril de 2016 y Marzo de 2017.

Concretamente, la propuesta se centró en una serie de acciones fundadas en los resultados de la investigación diagnóstica y destinadas a llevar adelante el acompañamiento pedagógico de los estudiantes durante en proceso de preparación del examen final, potenciando el rol tutorial en dicho proceso.

En este marco, se diseñaron actividades específicas tendientes a que los estudiantes puedan lograr una comprensión más acabada de los contenidos teórico-prácticos de la asignatura, haciendo especial hincapié en aquellos que les generan mayor dificultad. A través de dichas actividades se buscó incentivar el desarrollo de ciertas habilidades que resultan necesarias para el aprendizaje de esos contenidos. En este caso se trabajó sobre aquellas habilidades que parecen estar menos desarrolladas en los estudiantes, de acuerdo a la información obtenida de la investigación diagnóstica. Así se trató de fomentar la capacidad para relacionar la teoría con los prácticos de la asignatura, así como la capacidad para resolver problemas y para comprender la lógica propia de los desarrollos matemáticos y la simbología involucrada en ellos.

Se propuso también trabajar en la resolución de exámenes finales escritos ya tomados por la cátedra, a los efectos de que los estudiantes puedan conocer acabadamente la forma de evaluación en esa instancia, aprender a administrar sus tiempos en la resolución de los mismos, así como encontrar las estrategias más apropiadas para resolverlos.

La mayor parte de estas actividades se desarrollaron a través del entorno virtual SIAT, aunque también se propuso el desarrollo de algunos encuentros presenciales.

En lo que respecta a la evaluación, se planificó desarrollar evaluación de procesos, a través del seguimiento de las actividades realizadas por los estudiantes, y así como una evaluación final, escrita, presencial y de carácter integrador a realizarse en las semanas previas a la sustanciación de los exámenes finales.

En este marco, las principales acciones previstas pueden resumirse en las siguientes:

- Convocatoria a los estudiantes a prepararse para rendir el examen final en el marco de la propuesta de acompañamiento, a través de diferentes medios: Entorno Virtual SIAT, e-mail y sitio web de la Dirección de Asuntos estudiantiles de la FCE.
- Reunión informativa presencial sobre la propuesta.
- Apertura de Aula Virtual en SIAT con los alumnos interesados en la propuesta y utilización durante todo el período de preparación del examen final como soporte fundamental del acompañamiento pedagógico a realizar.
- Desarrollo de encuentros presenciales, previo acuerdo de fechas y horarios con los alumnos.
- Diseño de actividades específicas destinadas a favorecer el aprendizaje de los contenidos teórico-prácticos y el desarrollo de ciertas habilidades de estudio.
- Análisis y resolución de exámenes finales escritos ya tomados por la cátedra.
- Desarrollo de evaluaciones procesuales y finales.

Resultados obtenidos

Los principales resultados obtenidos se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1 – Resultados obtenidos en el desarrollo de una propuesta de acompañamiento pedagógico para la preparación los exámenes finales de Cálculo Financiero en modalidad a distancia

Acciones previstas	Resultados esperados	Indicadores propuestos	Resultados logrados
<i>Convocatoria a los estudiantes a prepararse para rendir el examen final en el marco de la propuesta de acompañamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los estudiantes encuentren una motivación para rendir el examen final. - Que los estudiantes se interesen en preparar el examen en el marco de esta propuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Número de estudiantes contactados por medios virtuales. - Número de estudiantes que asistan a la reunión informativa. - Número de estudiantes que se interesen en la propuesta de acompañamiento. 	<p>Se contactaron 121 estudiantes</p> <p>5 estudiantes asistieron a la reunión informativa</p> <p>7 estudiantes se interesaron en la propuesta (sólo 3 de ellos participaron de la misma)</p>
<i>Utilización de aula virtual en el EVEA "SIAT"</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los estudiantes encuentren un espacio fundamental para desarrollar una comunicación fluida con sus docentes en el período de preparación del examen final. - Que los estudiantes encuentren un espacio de interacción con otros estudiantes que también se estén preparando para rendir. - Que los estudiantes encuentren un espacio de interacción con los materiales didácticos ofrecidos para apoyar la preparación del examen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantidad y tipo de interacciones docente-estudiante. - Cantidad y tipo de interacciones estudiante-estudiante. - Cantidad y tipo de consultas realizadas sobre materiales didácticos. 	<p>Se recibieron 7 consultas de destinadas a la evacuación de dudas respecto a la "modalidad de trabajo"</p> <p>No se registraron</p> <p>No se registraron</p>
<i>Realización de encuentros presenciales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los estudiantes encuentren un espacio complementario a la interacción virtual docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-materiales 	<ul style="list-style-type: none"> - Número de encuentros presenciales realizados - Número de estudiantes que asistan a esos encuentros - Tipo de actividades desarrolladas en los mismos 	<p>No se concretaron encuentros presenciales, ya que los estudiantes manifestaron tener dificultades para poder asistir a los mismos.</p>
<i>Actividades teórico-prácticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Que los estudiantes logren una comprensión acabada de los contenidos teórico-prácticos de la 	<ul style="list-style-type: none"> - Número de actividades resueltas por los estudiantes. 	<p>Se propusieron 4 actividades teórico-prácticas</p>

	<p>asignatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que los estudiantes puedan desarrollar las habilidades necesarias para el aprendizaje de esos contenidos. - Que los estudiantes reflexionen sobre sus propios procesos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel alcanzado por los estudiantes en la resolución de esas actividades. - Principales logros evidenciados en esas resoluciones. - Principales dificultades manifestadas en las mismas. 	<p>El nivel alcanzado por los estudiantes en la resolución de esas actividades fue “Muy Bueno”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de síntesis de los conocimientos de un tema específico. - Adecuada interpretación de las consignas. - Utilización correcta de la simbología - Aplicar los conocimientos teóricos a la resolución de situaciones nuevas. - Seleccionar adecuadamente las herramientas a utilizar en la resolución de prácticos.
Análisis y resolución de exámenes finales	<ul style="list-style-type: none"> - Que los estudiantes puedan conocer la modalidad de evaluación en los exámenes finales de la asignatura. - Que los estudiantes puedan encontrar las estrategias más apropiadas para resolverlos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Número de exámenes resueltos por los estudiantes. - Nivel alcanzado por los estudiantes en la resolución de los exámenes. - Principales logros y dificultades evidenciados en esas resoluciones. 	<p>Luego de la cuarta actividad (la cual sólo 1 estudiante resolvió) se le propuso la resolución de un modelo de examen final a través del SIAT Ningún estudiantes envió el mismo resuelto.</p>
Instancia evaluativa final	<ul style="list-style-type: none"> - Que los estudiantes evidencien que se encuentran en condiciones de rendir el examen final de la asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados de la evaluación final integradora. 	<p>Los estudiantes no continuaron el proceso de preparación del examen final, por lo tanto no se llegó a concretar esta instancia evaluativa *</p>

Fuente: elaboración propia

* De los tres estudiantes que realizaron las actividades involucradas en la propuesta, dos se presentaron a rendir el examen final en Agosto del 2016, sin lograr su aprobación. Después no volvieron a presentarse a rendir.

Reflexiones finales y líneas de acción futuras

Los resultados antes expuestos evidencian que la propuesta no ha conducido al logro de los objetivos para los cuales fue diseñada e implementada.

Así, por un lado, si bien se convocó a un importante número de estudiantes a prepararse para rendir el examen final en el marco de la propuesta de acompañamiento, no se ha logrado motivar a los mismos para hacerlo, ya que sólo unos pocos alumnos se interesaron en la propuesta y participaron de la misma.

Por otro lado, aunque los estudiantes que participaron evidenciaron resultados favorables a través del desarrollo de las actividades teórico-prácticas realizadas, no siguieron todo el proceso previsto para la preparación del examen final. Y, a pesar de ello, aunque algunos se presentaron a rendir el mismo, ninguno logró su aprobación.

En definitiva, el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en el examen final de Cálculo Financiero, en modalidad a distancia, no ha sido alcanzado, lo que nos impone el desafío de continuar en la búsqueda de alternativas de solución para una problemática que aún sigue vigente.

Por ahora, sólo tenemos interrogantes que nos interpelan y nos motivan a seguir trabajando. Entre ellos, los siguientes:

- ¿es el examen final tradicional una forma de evaluación apropiada para los estudiantes en modalidad a distancia?;
- el proceso de enseñanza que llevamos adelante durante el cursado de las asignaturas en dicha modalidad, ¿es el adecuado para que los alumnos logren aprobar los exámenes finales de las mismas?;
- ¿existe articulación entre dicho proceso y la instancia evaluativa final?;
- ¿serán necesarios cambios a nivel general de la organización académica institucional de la Ead en la FCE de la UNRC para obtener un mejor rendimiento de los alumnos en los exámenes finales?

Referencias Bibliográficas

ÁLVARO, M. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.

ANDER-EGG, E. (1999). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

- BROCCA, D. & Campos (2008). *Experiencia en entornos virtuales de enseñanza: la perspectiva del alumno*. Ponencia presentada en el Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en educación a Distancia “EduQ@ 2008”.
- CEJAS, L. (2007). *La tutoría encuentra su esencia en la educación a distancia*. Trabajo presentado en el IV Seminario Internacional y II Encuentro Nacional de Educación a Distancia.
- DE LA ORDEN, A., García, J. & Gaviria, J. (1986). Un acercamiento experimental a la investigación del rendimiento en la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 8(4), 21-36.
- GONZÁLEZ, R. (1989). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: MEC-CIDE.
- GARCÍA, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8, 9-38.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1991). *Modelos de actuación docente en la enseñanza universitaria*. Tesis Doctoral, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, España.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2001). La función docente del profesor universitario. En A. García-Valcárcel (coord.), *Didáctica universitaria* (pp. 9-44). Madrid: La Muralla.
- GIOVAGNOLI, P. (2007). Factores asociados al desempeño académico universitario. En A. Porto (ed), *Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Estudio comparativo para estudiantes de Ciencias Económicas* (pp. 159-176). La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- MENA, M. (Comp). 2004. *La Educación a Distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*. Buenos Aires. La Crujía: Stella: ICDE: UNESCO.
- MENA, M., RODRÍGUEZ, L. & Díaz, M. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- MONTERO, E., VILLALOBOS, J. & Valverde, B (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento

académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *Relieve*, 2(13), 215-234.

SÁNCHEZ, M. (1996) *Determinantes del rendimiento académico en la Universidad de Salamanca*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

SANZ, C., MADOZ, C., GORGA, G. & GONZÁLEZ, A. (2009) La importancia de la modalidad “blended learning”. Análisis de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 3, 47-54.

TEJEDOR, F. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

TEJEDOR, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 5-32.

TEJEDOR, F. & GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.

TOURÓN, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona: Eunsa.

LA REVISIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD. UN TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES Y ASESORÍA PEDAGÓGICA

*Jimena Clerici - Gabriela García - Romina Martellotto - Yamila Clerici - Andrea Bernardi -
Rosana Zanini - Paola Bersia - Adriana Iñiguez - Ana Clara Donadoni - Mirta Bocco*

Resumen

El presente trabajo se desprende de un Proyecto de investigación e Innovación para el Mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG) en Red, aprobado en el marco de la convocatoria 2017-2018, del que participan docentes de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Ciencias Económicas (FCE). El proyecto se origina en la necesidad de revisar conjuntamente entre asesores pedagógicos y docentes las concepciones y las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad — específicamente en las carreras científico-tecnológicas y de ciencias económicas— desde la perspectiva de la evaluación formativa y como estrategia para potenciar la graduación, aspecto crítico en este tipo de carreras.

Dicha necesidad nos lleva a asesores pedagógicos y docentes de las tres facultades a revisar nuestras concepciones sobre la evaluación (qué pensamos, qué creemos), instrumentos (cómo son, en qué consisten), criterios (qué evaluamos y cómo valoramos) y prácticas (qué y cómo hacemos) con la intención de mejorar la enseñanza y el aprendizaje en cada una de las carreras implicadas en el proyecto.

Son objetivos de esta red: contribuir a la generación de procesos de asesoramiento pedagógico sólido y contextualizado sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad con docentes de carreras científico-tecnológicas y de ciencias económicas a través de espacios colaborativos de formación, análisis y generación de propuestas pedagógicas; contribuir, desde un espacio colaborativo de trabajo entre asesores pedagógicos y docentes, a la configuración de una didáctica universitaria.

Particularmente en este trabajo compartiremos los avances realizados en el proyecto, particularmente en el marco de la FCE, producto de un trabajo colaborativo entre la asesoría y los docentes participantes del proyecto.

Palabras clave

Evaluación – Trabajo colaborativo – Prácticas – Concepciones - Instrumentos

Algunas ideas que nos orientan

La modalidad de trabajo que se viene desarrollando asume las características de investigación participativa y de trabajo colaborativo, pues ambas son formas de generar conocimiento — conocimiento construido entre y por profesores— y de intervenir en la solución de problemas, basados en la interacción, el diálogo y la capacidad de los integrantes para trabajar en grupo y en un clima de cooperación.

El ámbito que nos proponemos crear entre asesoras y docentes de carreras científico-tecnológicas y de ciencias económicas busca basarse en el trabajo colaborativo en torno a la evaluación de los aprendizajes en la universidad. De modo de realizar abordajes profundos y complejos en torno a la temática. La evaluación entendida como herramienta didáctica y pedagógica (Celman, 2006, 2009) puede ayudar, colaborar y facilitar el aprendizaje. Y en ese sentido convertirse en una herramienta que facilita la permanencia, el avance y egreso de los estudiantes. Se trata de fortalecer el carácter formativo y educativo de la evaluación de modo que se alinee con la enseñanza en general y facilite el avance regular de los estudiantes en la carrera.

Consolidar la evaluación en este sentido implica: revisar la lógica imperante de prácticas evaluativas centradas en la medición y ponderación de resultados finales y explorar otras que generen vínculos más genuinos y críticos con el conocimiento; pensar colectivamente en qué medida las transformaciones en dichas prácticas contribuyen a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes colaborando en el avance de sus trayectorias académicas; y alentando por medio de nuevas prácticas evaluativas, el juicio crítico, el pensamiento autónomo y estratégico de los estudiantes.

Acciones desarrolladas

Las actividades que a continuación se describen se hallan imbricadas pero aquí las presentamos por separado para una más clara descripción.

Actividades de indagación y sensibilización. Estas actividades involucran a todos los docentes integrantes del proyecto como sujetos que analizan y reflexionan sobre sus propias concepciones, prácticas, instrumentos y criterios de evaluación. Implican:

- El análisis de protocolos de parciales escritos (consignas, propósitos y contenidos de la evaluación, etc.), realizado por los propios “docentes autores” de esos parciales y también, por docentes de las mismas asignaturas de otras carreras y por las asesoras pedagógicas.

- La administración de cuestionarios o entrevistas a los estudiantes que cursan materias a cargo de los docentes participantes del proyecto con el propósito de relevar sus perspectivas sobre los parciales y la evaluación de los aprendizajes.

Se busca un intercambio de perspectivas que permita enriquecer miradas y ampliar concepciones y criterios. Esta actividad analítica se complementará con otras de carácter reflexivo orientadas a identificar hipótesis o presupuestos sobre el aprendizaje y la enseñanza, el conocimiento, la formación en la profesión, etc.

Actividades de formación. Estas actividades tienen como propósito proporcionar los fundamentos teóricos y los elementos metodológicos para realizar las actividades de indagación y reflexión.

Actividades de diseño de propuestas alternativas. Estas actividades tienen como propósito la construcción y el diseño de propuestas evaluativas innovadoras en un contexto de intercambio colaborativo y reflexión colectiva.

Actividades de comunicación e intercambio. Estas actividades tienen por propósito la socialización de los avances y resultados del proyecto tales como experiencias realizadas en las cátedras, acuerdos logrados por el grupo, etc. Específicamente se trata de las Jornadas interfacultades.

Las asesorías pedagógicas tienen a su cargo la coordinación general de las actividades que conforman el proyecto. Entre las tareas desarrolladas se encuentran: a) la organización de encuentros de trabajo y de actividades de formación; b) el registro y la sistematización de la información producida o derivada de estos encuentros o actividades; c) el acompañamiento a los docentes en el análisis de concepciones, prácticas e instrumentos de evaluación y la elaboración de propuestas; e) la sugerencia de bibliografía sobre el tema; f) la compilación de propuestas.

Por su parte los docentes integrantes del proyecto: a) participan en las actividades de formación organizadas por el proyecto; b) participan regularmente a los encuentros o reuniones de trabajo donde analizan y diseñan nuevas prácticas e instrumentos de evaluación; c) participan en jornadas interfacultades para la comunicación de sus experiencias; d) se desempeñarán como “amigos o compañeros críticos” de otros colegas que soliciten su colaboración; e) sistematizarán sus experiencias a efectos de comunicarlas a través de una publicación.

A continuación presentamos los primeros avances logrados a partir de las *actividades de indagación* llevada adelante en 4 encuentros de trabajos de dos horas y media de duración. Nos referimos específicamente al análisis de protocolos de parciales escritos (consignas, propósitos y contenidos de la evaluación, etc.), realizado por los propios docentes y también, por docentes de otras asignaturas de otras carreras y por la asesora pedagógica de la FCE.

Primeras aproximaciones a los instrumentos escritos de evaluación

Los organizados del análisis han sido interrogantes que apuntaban a revisar los propósitos de los exámenes, el tipo de tareas o consignas, la participación de los distintos actores de cátedra en el diseño, la valoración de las respuestas y las fortalezas y debilidades de esos instrumentos.

En cuanto al análisis de los propósitos de la evaluación. Una de las primeras cuestiones que advertimos es que nos resulta más sencillo, como docentes, decir cómo evaluamos pero no tanto pensar en qué nos proponemos con esa evaluación. Salir de las frases de “evaluamos para ver qué aprendió el estudiante” nos demanda pensar en otras cuestiones. La evaluación entendida como herramienta, nos dice Celman (2006), puede usarse con distintos sentidos, para distintas finalidades y para usos diversos. Eso depende del objetivo que nos mueve. “una herramienta es elegida, es construida, es seleccionada, es buscada por algo” (p. 1), eso es lo que debemos dilucidar como docentes. ¿Para qué la usamos? Normalmente se dice que la evaluación es para constatar si el alumno aprendió. La pregunta sería entonces ¿qué significa aprender nuestra materia?

Sobre las tareas y las consignas. Una de las primeras cuestiones que se pone en evidencia es la separación entre teoría y práctica. En algunos casos con fuerte preponderancia de instancias de evaluación práctica. Los parciales suelen ser momentos de evaluación de aprendizajes a través de la resolución de ejercicios propios de las asignaturas en cuestión. En otros casos, los parciales también incluyen desarrollos, preguntas conceptuales y verdaderos y falsos que, en ocasiones, requieren justificación y en otras no. También se encuentran preguntas de elección múltiples, completar afirmaciones o identificar los conceptos implicados.

Más allá de los análisis que aún nos quedan pendientes, lo que se advierte es la coherencia con los esquemas de clase. Se sigue sosteniendo la división habitual de teoría y práctica. Creemos que esta división no facilita las integraciones que demandamos luego en instancias finales, quedando solo en manos de los estudiantes hacer esas integraciones.

En cuanto a las *formas de construcción de esos instrumentos* hay diversidad de formas. En algunos casos se sigue la división de tareas asignada por los cargos. En ese sentido, los profesores de teóricos se encargan de elaborar las preguntas teóricas y los auxiliares se ocupan de las partes prácticas. En otros casos, se va rotando y todos los docentes elaboran un parcial completo en algún momento del cursado. No obstante, en casi todos los casos se ponen a consideración cada una de las partes para revisión y análisis antes del examen. Otra práctica habitual es la resolución del examen por parte de aquellos docentes que no han estado implicados en el diseño.

Esta forma de diseño responde en algunas ocasiones a los usos y costumbres de las cátedras. Lo que deberíamos seguir pensando es si esos usos y costumbres permiten la discusión sobre lo qué evaluamos, para qué y cómo.

Algunas reflexiones y desafíos

El trabajo con los instrumentos de la evaluación nos lleva a revisar las propuestas de enseñanza. En este caso en particular, da cuenta de algunas problemáticas de la enseñanza, particularmente de las dificultades para: integrar teoría y práctica; seleccionar y jerarquizar los contenidos, clarificar qué esperamos de los estudiantes.

También permite identificar las culturas de trabajo más habituales, en general fragmentadas, con escasas instancias de discusión o reflexión al interior de las cátedras y entre las cátedras.

Como desafíos se nos presenta la necesidad de sumar a la mayor parte de los integrantes de las cátedras; y sumar a más cátedras de manera que se logre incidir en la cultura académica institucional en torno a la evaluación.

Referencias bibliográficas

CELMAN, S. (2006). “La evaluación educativa como herramienta de aprendizaje”. Curso de posgrado “la evaluación en la universidad”.

CELMAN, S. (2009). “Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario”. En *EDUCERE*. Año 12, N° 46, Julio-Agosto-Septiembre, 2009. pp. 777-783

A MODO DE CIERRE

Jimena Clerici y Gabriela García

Transcurridas las cuartas jornadas se destaca particularmente lo interesante de las propuestas presentadas que dan cuenta de las preocupaciones de los docentes por el mejoramiento de la enseñanza, sea través de investigaciones como de estrategias de intervención docente.

No obstante, nos siguen acompañando ciertos interrogantes. Dado la relación entre la cantidad de relatos referidos a experiencias de enseñanza y de investigaciones, cuestión que se mantiene año tras año, nos preguntamos: cómo promover procesos de investigación de las prácticas de enseñanza, de vinculación entre enseñanza e investigación y de escritura académica por parte de los docentes.

Estamos convencidas de que no se trata de vinculaciones que se den de manera espontánea o natural, sino que es necesario generar institucionalmente espacios de encuentro y de formación entre los docentes en torno a estas dos funciones esenciales. De aquí la importancia de definir políticas institucionales, que a través de programas y proyectos, promuevan la articulación de las acciones de enseñanza e investigación, en pos de la mejora de la formación de grado.

En definitiva, se trata de concebir a la docencia y la investigación como tareas complementarias. Pensamos en un tipo de investigación que brinde aportes para comprender los problemas de las prácticas de enseñanza, y que a su vez pueda servir de apoyo para el diseño de políticas institucionales y prácticas pedagógicas en vistas a abordar las problemáticas identificadas. Se trata de una articulación que posibilite pensar integradamente la investigación y la enseñanza, que tome como objeto de análisis las prácticas desde un enfoque de investigación naturalista que recupere al docente como investigador de su propia práctica.



Vínculos entre investigación educativa y docencia: ¿qué avances hemos logrado?

IV Jornadas Institucionales sobre Investigaciones y Experiencias Educativas en carreras de Ciencias Económicas

Gabriela García, Cecilia Ficco y Jimena Clerici
Coordinadoras

Silvia Butigué
Sonia Curti
Hugo Bressan
Vanina Nesuta
Marianela Gómez
Susana Panella
Claudia Landoni
Guillermo Ganame
Marianela Mazzoni
Eduardo Iribarne
Pablo Verhaeghe
Lucrecia Bissio
Virginia Cassano
Lucas Gil
Nancy Scattolini
Silvia Cabrera
Martha Lardone
Juan Manuel Gallardo
Yamila Clerici
Andrea Bernardi
Cristian Miazzo
Mirta Bocco
Adalberto Luis D'Andrea
Alejandra C. Alfonzo

Belén Celli
Malena Fuertes
Romina B. Picchio
Ana Clara Donadoni
Gustavo Sader
Gloria Licera
Pablo Tissera
Gabriela García
Romina Martellotto
Isabel Ardila
Rosana Zanini
Norma Biasi
María Susana Mussolini
Mariela Silvana Flesia
María Laura Lederhos
María del C. Regolini
Cecilia Bressan
Daniel Sergio Ivars
Sonia Noemí Curti
Cecilia Ficco
Paola Bersía
Jimena Clerici
Adriana Iñiguez

El propósito de este trabajo es dar a conocer las políticas institucionales y las prácticas de docentes de Ciencias Económicas vinculadas a la investigación educativa y al mejoramiento de la enseñanza de grado, todo ello con vistas a favorecer el ingreso, la continuidad y el egreso de los estudiantes mediante la mejora de la práctica docente. En términos generales, se pretende contribuir al campo de la educación superior, a la investigación educativa y al campo de la didáctica específica de las Ciencias Económicas.

En primer lugar, se presenta un trabajo que remite a pensar las relaciones entre investigación y la enseñanza; en segundo, un análisis transversal de los trabajos; en tercer lugar, trabajos realizados por docentes de la Facultad de Ciencias Económicas; por último, se incluyen comentarios a modo de cierre.

ISBN 978-987-688-308-5



e-book

UniRío
editora



Universidad Nacional
de Río Cuarto