

VIII JORNADAS 

INSTITUCIONALES SOBRE

INVESTIGACIONES

y EXPERIENCIAS

EDUCATIVAS en

CARRERAS de

CIENCIAS

ECONÓMICAS



*Iván Capaldi, Daniela Concetti,
Silvina Ison y Cristina Pascual*
Coordinadores

Fernando Laurencó y Belén Celli
Compiladores

26 y 27 de Octubre de 2021

Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Ciencias Económicas

ISBN 978-987-688-533-1

e-book

UniRío
editora

VIII Jornada Institucional sobre Investigaciones y Experiencias Educativas en Carreras de Ciencias Económicas / Iván Capaldi ... [et al.] ; compilación de Fernando Lourenco ; Laureana Belén Celli ; coordinación general de Iván Capaldi ; Concetti Daniela ; Ison Silvina ; Pascual Cristina.

1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2023.

Libro digital, PDF - (Actas)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-688-533-1

1. Ciencias de la Educación. 2. Contabilidad. 3. Administración de Empresas. I. Capaldi, Iván, coord. II. Lourenco, Fernando, comp. III. Celli, Laureana Belén, comp.

CDD 330.071

2023 ©

UniRío editora

Universidad Nacional de Río Cuarto

Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina

Tel.: 54 (0358) 467 6309

editorial@ac.unrc.edu.ar

www.unirioeditora.com.ar

Primera edición: *agosto de 2023*

ISBN 978-987-688-533-1



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

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



Uni. Tres primeras letras de "Universidad". Uso popular muy nuestro; la Uni. Universidad del latín "universitas" (personas dedicadas al ocio del saber), se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial y en la concepción de conocimientos y saberes construidos y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento de vuelo libre de un "nosotros".
Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Mercedes Ibañez
y *Prof. Alicia Carranza*

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Clara Sorondo

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

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Marcela Tamagnini

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

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

Secretaría Académica
Prof. Pablo Pizzi y Prof. Hugo Aguilar

Equipo Editorial

Secretaría Académica: *Pablo Pizzi*
Director: *Hugo Aguilar*
Equipo: *José Luis Ammann, Maximiliano Brito, Ana Carolina Savino, Lara Oviedo, Roberto Guardia, Marcela Rapetti y Daniel Ferniot*

Índice

<ul style="list-style-type: none"> • LAS CLASES DE AYER, HOY Y ¿DEL MAÑANA?. Autor: Yamila A. Clerici – Investigación. 	6
<ul style="list-style-type: none"> • EL DESAFÍO DE ACOMPAÑAR A LOS INGRESANTES EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE. Autores: Jimena Clerici- M. Eugenia Kehoe- Yamila Clerici- Isabella Ardilla- Ana Clara Donadoni- Belén Celli – Experiencia Docente. 	12
<ul style="list-style-type: none"> • LA PRÁCTICA DEL DERECHO DE TRABAJO Y LOS PROFESIONALES DE CIENCIAS ECONÓMICAS. Autores: Sandra Senn – Hebe Horny - Silvina Ison – Carlos Gabriel González - Martin Pera Cecchi - Investigación. 	18
<ul style="list-style-type: none"> • LA PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS EN PROYECTOS EDUCATIVOS. UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE DEL PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO SITUACIONAL. Autores: María Eugenia Kehoe, Yamila Clerici, Pamela Natali, Belén Celli y Ana Clara Donadoni. – Investigación. 	22
<ul style="list-style-type: none"> • ¿ACADÉMICO O PROFESIONAL? MODIFICACIONES CURRICULARES DE UN CURSO DE INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS EN LA CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO. Autores: Romina B. Picchio – Anabella Dichiará. 	30
<ul style="list-style-type: none"> • ABORDAJE DISCIPLINAR E INTERDISCIPLINAR EN ASIGNATURAS DEL CICLO BÁSICO DE LAS CARRERAS DE GRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS EN CONTEXTO DE PANDEMIA. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA EN “PRINCIPIOS DE ECONOMÍA I”, “HISTORIA ECONÓMICA Y SOCIAL” Y “METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS” . Autores: Gabriela Trucco - María Eugenia Kehoe - Mónica Donadoni -Ana Clara Donadoni- Experiencia docente. 	39
<ul style="list-style-type: none"> • IMPLEMENTACIÓN DE CONTROLES DE LECTURA EN MATEMÁTICA I MODALIDAD EAD-FCE-UNRC. Autores: Sonia Curti - Juan Manuel Gallardo - Lorena Videla - Jimena García - Experiencia docente. 	48

- **ESTRATEGIAS DESARROLLADAS EN LAS ASIGNATURAS ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE ESTADOS CONTABLES Y ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE ESTADO FINANCIEROS EN LA MODALIDAD PRESENCIAL Y DISTANCIA EN ENTORNO DE VIRTUALIDAD.** Autores: Zanini Rosana, Mentucci Cintia, Matteia Vanesa, Avanzini Hernán - Experiencia Docente.

Las clases de ayer, hoy y ¿del mañana?

Yamila A. Clerici

yclerici@fce.unrc.edu.ar

Modalidad: Ponencia- **Área:** Problemas a investigar-

Eje/s temático/s: Desafíos en torno a la planificación de la enseñanza y al acompañamiento, orientación y/o seguimiento de estudiantes

Link **Indice:** <https://drive.google.com/file/d/1pwoKWkjnstt0BSbJK1gX-zgEqx39OAcQ/view?usp=sharing>

Resumen

Enseñar en la universidad es una de las tareas que más satisfacciones genera pero que también enfrenta a constantes tensiones y retos. En el esfuerzo diario por hacer las cosas, los docentes, como mediadores en la construcción del conocimiento de generaciones jóvenes que serán futuros profesionales, entienden y reflexionan sobre sus propias prácticas. Esto es así ya que, esté como esté la enseñanza, siempre puede ser mejor.

Los docentes llevan a cabo las prácticas en diversos contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de ello. Así, desde marzo del 2020 fue posible evidenciar un cambio repentino y urgente en dichas prácticas. Cambió el contexto y se presentó el desafío urgente de suspender las clases presenciales y migrar a modalidades de aprendizajes remotas-virtuales. Todo esto movilizó a los equipos docentes a adecuar las estrategias de enseñanza priorizando urgentemente mantener ese vínculo docente- estudiante por medio de las plataformas digitales.

Por medio de participación en los diversos espacios curriculares de formación es posible advertir la necesidad de conocer y reflexionar sobre cómo se fueron adaptando las prácticas docentes en estos contextos emergentes y de cómo se continuará en el futuro próximo.

Por ello, se pretende con este trabajo socializar, en base a las diferentes perspectivas teóricas sobre las clases de ayer, de hoy y de mañana focalizando en el rol docente, en el estudiante y en la interacción que se debe promover en la práctica docente, con el fin de seguir pensando y trabajando como lograr un andamiaje que le permita al estudiante comprender y aprender el contenido disciplinar pero también interactuar con los docentes y entre ellos.

Palabras claves: rol docente, estudiantes, planificación de la enseñanza

Introducción

Entender el proceso de enseñanza y de aprendizaje de manera completa implica considerar a los actores principales, docente y estudiante, como así también el contenido a enseñar y las maneras de hacerlo. Pensar cómo un docente enseña, un estudiante aprende un determinado contenido, implica indagar sobre el sujeto que enseña, el sujeto que aprende y las características del mismo.

Es en la clase donde los actores interactúan ya que allí se genera el acto de enseñanza y de aprendizaje, donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca. Más allá de las decisiones tomadas como docente, los sucesos de clase a la hora de la interacción toman cauces no previstos en función de las motivaciones de los estudiantes, de las relaciones entre ellos y docentes, de la modalidad del docente, del saber específico que se enseña, del contexto en el cual se desarrolla, entre otras.

El Aislamiento Social Preventivo Obligatorio del 2020 ha provocado en el ámbito educativo una crisis sin precedentes donde fue necesario suspender las clases presenciales y migrar a modalidades de aprendizajes remotas-virtuales, mediante la utilización de una diversidad de plataformas. Este cambio brusco e impensado movilizó a todos los equipos docentes a adecuar las estrategias de enseñanza al nuevo contexto. Se hizo necesario comenzar a abandonar algunas “recetas de enseñanza” para dar paso a “propias construcciones metodológicas” que aportaran en este nuevo contexto.

Esta experiencia lleva a reflexionar, en base a las diferentes perspectivas teóricas sobre las clases de ayer, de hoy y de mañana focalizando en el rol docente, en el estudiante y en la interacción que se debe promover en la práctica docente. Se presenta a continuación la descripción e identificación del problema, las perspectivas teóricas, la descripción de las clases antes, durante y post pandemia, y finalmente algunas reflexiones para seguir pensando.

Descripción e identificación del problema

Las necesidades que a diario se enfrentan en el ejercicio de la profesión docente muchas veces impulsan a cambios inmediatos con poco tiempo de planificación pero que luego suelen instalarse y permanecer en la práctica. Por ello resulta necesario que los docentes puedan repensar, valorar y reflexionar sobre esos cambios con el fin de seguir mejorando los espacios de enseñanza en las clases.

Por medio de participación en los diversos espacios curriculares de formación a lo largo de

los últimos años, es posible advertir que en ellos, se hace presente la inquietud de cómo se fueron adaptando las prácticas docentes en estos contextos emergentes. Así, es posible observar desde una mirada pedagógica que los docentes no han previsto/planificado sus clases- o coreografías en palabras de Zabalza- del mismo modo a través del tiempo y de las necesidades presentes, surgiendo además el interrogante de cómo se continuará en el futuro próximo.

Así, resulta interesante preguntarse sobre las mediciones técnicas y didácticas implementadas en las prácticas docentes, es decir cómo enseñar para que los estudiantes comprendan y aprendan. Lo antes dicho lleva a reflexionar sobre la manera en que se enseñó, se enseña y se enseñará, asumiendo un rol docente específico, con el fin de lograr un andamiaje que le permita al estudiante comprender y aprender los contenidos disciplinares pero también interactuar con los docentes y entre ellos.

Perspectivas teóricas en las que se enmarca

Tal como indica Enríquez y Pandiella (2019) reflexionar sobre la práctica implica centrarse en las acciones- planificación, desarrollo de clases, elaboración de los materiales, entre otras- que el docente realiza con el fin de que los estudiantes logren apropiarse de los saberes de un espacio curricular determinado.

La práctica docente se desarrolla fuertemente en el espacio áulico en el cual se desarrolla la clase y donde los actores interactúan generando así el acto de enseñanza y de aprendizaje. De allí, la importancia de resignificar la clase como estable Sanjurjo (2011), creando un espacio de construcción de conocimiento por parte del estudiante ayudado por estrategias de enseñanzas desempeñadas por el docente. Creando un espacio de comunicación, de relaciones, de orden y desorden pero de encuentro social a la vez que epistemológico.

Siguiendo a Zabalza (2021) el ser docente universitario implica centrarse en tres ejes específicos y desarrollar una educación superior a través de miradas artísticas, institucionales y didácticas. Esto es generar coreografías o clases que permitan enriquecer y potenciar las posibilidades; pensar como institución qué moviliza y emociona a los estudiantes, qué hacer como docente con los estudiantes que se tienen en un contexto determinado; y propiciar buenas prácticas a través de coordenadas que sirvan de estímulo, hacer algo que tenga sentido y que responda al contenido curricular.

En el contexto de urgencia vivido desde el 2020, el docente se vio interpelado frente a la necesidad de continuar con el vínculo y aprender en paralelo a lo que se enseñaba. Esto llevó también a revisar el rol docente. Dejando así la visión del docente como un sujeto lleno de conocimiento que

comparte en el aula para pasar a un visión más amplia que implica, por medio de diferentes lenguajes, generar nuevos accesos al conocimientos. Esto es lograr mayor interacción por medio de un docente guía, orientador pero que también deja de manifiesto la voz de la cátedra (Da porta, 2021).

Según Steiman (2020) en este contexto, además de revisar el rol docente, fue necesario pensar la clase. Y así, tener en cuenta las decisiones pre clases dependiendo si esta se desarrollará de manera virtual o presencial. En este sentido, no es la misma la planificación de los contenidos, los propósitos y los recursos utilizados. Desarrollar una clase virtual no implica sólo agregar elementos tecnológicos sino que es necesario pensar que van a hacer los estudiantes con lo que le brindan los docentes. En este contexto de virtualización es primordial mantener y promover el vínculo entre los estudiantes, el contenido y los docentes.

Descripción de las clases antes, durante y post aislamiento.

A continuación se procede describir los diferentes modos de desarrollar las clases en el ámbito universitario focalizando en el rol docente, en el estudiante y en la interacción

Cabe mencionar que en dicho trabajo se habla de clase en clase en sentido amplio. Es decir, entendida como aquel espacio en el cual se genera el acto de enseñanza y de aprendizaje, donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca independientemente si se comparte o no el mismo espacio y tiempo. Es importante recordar esto ya que en la presencialidad la clase, se acotaba al desarrollo de la planificación y al encuentro presencial; en cambio al hablar desde la virtualidad se incluye desde la planificación, organización y presentación del tema, materiales, actividades a realizar sincrónicas y asincrónicas, hasta los posibles encuentros sincrónicos.

En la educación superior en general, hasta el 2019 se podía evidenciar en la modalidad presencial un desarrollo de prácticas con un rol docente expositivo, poseedor del conocimiento y que buscaba transmitirlo a través de encuentros fijos, en espacios áulicos determinados y por medio de clases teóricas-prácticas. En relación a los estudiantes, gran parte de ellos asistían a las clases asumiendo un rol pasivo, es decir, como simples espectadores de los contenidos presentados por el docente en ese momento. Los recursos más valiosos y utilizados, la tiza y el pizarrón, que muchas veces eran acompañados por recursos tecnológicos utilizados a modo de soporte. Donde los silencios áulicos eran conocidos y manejados por medio de las miradas, del contacto directo docente-estudiante, por el diálogo a través de consultas en cubículos y pasillos universitarios.

En el contexto de incertidumbre y desconocimiento iniciado en el 2020, se priorizo

urgentemente mantener ese vínculo docente- estudiante por medio de las plataformas digitales. Se evidenció un cambio importante por medio de la asunción de un rol de docente guía- orientador, con el convencimiento de que este nuevo docente debe tener una fuerte presencia en la planificación, en los materiales y en la elección de las temáticas a desarrollar en los encuentros sincrónicos y en el acompañamiento de los momentos asincrónicos. En cuanto al estudiante, se le permitió un rol activo ya que debían generar procesos de aprendizajes en espacios asincrónicos mediados por guías y andamiajes que los docentes brindan. Todo esto generó grandes preocupaciones pero también significó promover nuevos accesos al conocimiento y nuevas formas de interactuar.

Los silencios en las aulas virtuales, las cámaras y micrófonos apagados en encuentros sincrónicos, la ausencia de presencia de los estudiantes, tan temidos por los docentes al comienzo, se fueron suavizando a través de la búsqueda de otros modos de acercamiento, como ser encuentros sincrónicos con formato taller, clases de consultas virtuales personalizadas, entre otras.

Se podría decir que el gran desafío ha sido reivindicar el trabajo docente y recuperar esos espacios de interacción y reflexión, con una fuerte conciencia del vínculo entre actores, generando espacios habitables y trabajando la presencialidad en la virtualidad.

Por último, al pensar en las prácticas del 2022, se hacen presente algunas cuestiones en relación a ¿cómo se volverá a esos espacios de enseñanza?; ¿qué se ha aprendido de este camino y que usos-costumbres se mantendrán?; ¿cómo se logrará la interacción con los nuevos estudiantes que se vienen?, ¿la enseñanza se centrará en los contenidos o más bien en el desarrollo de habilidades?, ¿será posible aprovechar la crisis para superar el binomio presencial-virtual?; ¿será la oportunidad definitiva para romper el estigma de que el aprendizaje a distancia es más autónomo que el presencial?. Estos y muchas más interrogantes son los que inquietan y movilizan a la hora de pensar en la planificación de propuestas futuras.

Reflexiones finales, para seguir pensando...

Cotidianamente se piensa que pasa cuando se enseña, cómo se enseña y por qué se enseña de esa manera. Se debe tener presente que cada clase configura un mundo propio en el cual la misma propuesta se transforma y cambia de un grupo a otro; y cada docente debe resignificar la práctica revisando cómo se enseña y cómo se aprende con el fin de lograr una buena enseñanza. Esto lleva directamente a seguir pensando cómo enseñar a los futuros estudiantes que ingresan a la educación superior y cómo los docentes asumirán ese rol.

Todas las ideas compartidas en este escrito permiten seguir pensando y debatiendo más que nunca sobre qué será y cómo se entenderá a la clase de ahora en adelante. Es el momento adecuado

para revisar y generar coreografías o clases que tengan sentido en este nuevo contexto. Poder planificar y diseñar propuestas coherentes que sigan permitiendo a los estudiantes sentirse acompañados y propiciar buenas prácticas a través de coordenadas que sirvan de estímulo.

Referencias bibliográficas

Da porta, E (2021). La comunicación y las estrategias de mediación, claves en la construcción del vínculo pedagógico en la virtualidad. 2do Ciclo de encuentros virtuales organizados por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Edición 2021. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=TGWHP13bU7w>

Enriquez, P. y Pandiella, S. (2019). Notas de Cátedras de Seminario: “Investigación de la Práctica Docente Universitaria” Especialización en Docencia Universitaria. UNSJ

Sanjurjo, L. O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de educación*, 2(3), 71-84.

Steiman, J (2020). ¿Pensar la clase en la virtualidad es igual a pensar la clase en la presencialidad?. Ciclo de encuentros virtuales organizados por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Edición 2020. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4LVioAJWXII&t=2745s>

Zabalza, M (2021). Nuevas metáforas para reconstruir el significado de la didáctica universitaria: coreografías, engagement, buenas prácticas. Instituto Académico pedagógico de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Villa María Córdoba, Argentina. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=qnfs5YnEyiY>

El desafío de acompañar a los ingresantes en tiempos de incertidumbre

Jimena Clerici- M. Eugenia Kehoe- Yamila Clerici- Isabella Ardilla- Ana Clara Donadoni-
Belen Celli

Experiencia docente

Link **Indice:** <https://drive.google.com/file/d/1pwoKWkjnstt0BSbJK1gX-zgEqx39OAcQ/view?usp=sharing>

Resumen

La Facultad de Ciencias Económicas (FCE) UNRC en los Proyectos de Encuentros de integración a la Cultura Universitaria que se vienen desarrollando desde el año 2015. Particularmente en este trabajo se hará referencia a las actividades de Integración a la Cultura Institucional (ICI) desde la perspectiva de las tutoras y la asesora pedagógica que llevan adelante dichas actividades.

La construcción del oficio de ser estudiante requiere no sólo de nuevas formas de vincularse con el conocimiento y el aprendizaje, sino también apropiarse de nuevas lógicas institucionales. Es precisamente en este interjuego que cobran relevancia las propuestas del módulo ICI como un acompañamiento institucional al aspirante/ingresante.

En el contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), desde marzo del 2020 y el consiguiente Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), se tuvo la necesidad de revisar las planificaciones y readecuar las actividades de estos encuentros con el fin de seguir desarrollando dichos espacios institucionales relacionadas con el ingreso. Así, el presente trabajo tiene como propósito dar cuenta de cómo se transitaron estos encuentros durante el año 2020 y 2021, comentando los cambios necesarios y el modo de implementación. Finalmente, se presenta una valoración de las acciones emprendidas en este marco.

Introducción

Desde la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se gestionan programas y proyectos que brindan lineamientos generales para trabajar las actividades de ingreso desarrolladas en el ámbito de cada Facultad. Dicha propuesta se sostiene en el concepto de ingreso a la universidad como un proceso que se inicia desde la escuela secundaria, y que continúa en los primeros años, una vez ingresados en la Universidad. Las orientaciones que se ofrecen se reconocen en tres etapas: la primera, dedicada a las actividades que vinculan a la Universidad con la Escuela Secundaria; la segunda, destinada a las actividades que se realizan en la Universidad antes de iniciar las asignaturas que incluyen actividades alfabetizadoras en los

campos disciplinares (ICA) y de integración a la cultura institucional (ICI) y la tercera, en la que se continuarán los procesos abordados en la etapa anterior y los temas sobre los procesos de integración a la Universidad, en un período más extendido que inicialmente se plantea para el primer año de las carreras (Vogliotti, Pramparo, Clerici y Roldan, 2016).

Estos lineamientos se plasman a nivel de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) UNRC en los Proyectos de Encuentros de integración a la Cultura Universitaria (aprobado por Res CD 283/2014; 298/2015; 291/2016; 266/2017; 186/2020) que se vienen desarrollando desde el año 2015. Particularmente en este trabajo se hará referencia a las actividades de Integración a la Cultura Institucional (ICI) desde la perspectiva de las tutoras y la asesora pedagógica que llevan adelante dichas actividades.

La construcción del oficio de ser estudiante requiere no sólo de nuevas formas de vincularse con el conocimiento y el aprendizaje, sino también apropiarse de nuevas lógicas institucionales. Es precisamente en este interjuego que cobran relevancia las propuestas del módulo ICI como un acompañamiento institucional al aspirante/ingresante.

En el contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), desde marzo del 2020 y el consiguiente Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), se tuvo la necesidad de revisar las planificaciones y readecuar las actividades de estos encuentros con el fin de seguir desarrollando dichos espacios institucionales relacionadas con el ingreso. Así, el presente trabajo tiene como propósito dar cuenta de cómo se transitaron estos encuentros durante el año 2020 y 2021, comentando los cambios necesarios y el modo de implementación. Finalmente, se presenta una valoración de las acciones emprendidas en este marco.

Situación inicial problemática que ha dado lugar a la experiencia educativa

Las políticas educativas universitarias de los últimos años vienen abogando por acciones de inclusión y mejora educativa, que promuevan el ingreso, la continuidad y el egreso. En ese sentido, el Programa de ingreso, continuidad y egreso de estudiantes en las carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto: orientaciones para el diseño, implementación y evaluación de proyectos para la integración a la cultura universitaria (aprobado por Res CS 422/15) y el posterior Programa Académico Integral. Ingreso, continuidad y egreso de estudiantes en las carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto: periodo 2020-2023 (aprobado por Res CS 053/2020) sostienen acciones vinculadas al ingreso a la Universidad. Particularmente desde la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se gestionan programas y proyectos que brindan lineamientos generales para trabajar las actividades de ingreso desarrolladas en el ámbito de cada Facultad. Dicha propuesta se sostiene en el concepto de ingreso a la universidad como un proceso que se inicia desde la escuela secundaria, y que continúa en los primeros años, una vez ingresados en la Universidad. Las orientaciones que se ofrecen se

reconocen en tres etapas: la primera, dedicada a las actividades que vinculan a la Universidad con la Escuela Secundaria; la segunda, destinada a las actividades que se realizan en la Universidad antes de iniciar las asignaturas que incluyen actividades alfabetizadoras en los campos disciplinares (ICA) y de integración a la cultura institucional (ICI) y la tercera, en la que se continuarán los procesos abordados en la etapa anterior y los temas sobre los procesos de integración a la Universidad, en un período más extendido que inicialmente se plantea para el primer año de las carreras (Vogliotti, Pramparo, Clerici y Roldan, 2016).

Estos lineamientos se plasman a nivel de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) UNRC en los Proyectos de Encuentros de integración a la Cultura Universitaria (aprobado por Res CD 283/2014; 298/2015; 291/2016; 266/2017; 186/2020) que se vienen desarrollando desde el año 2015. Particularmente en este trabajo se hará referencia a las actividades de Integración a la Cultura Institucional (ICI) desde la perspectiva de las tutoras y la asesora pedagógica que llevan adelante dichas actividades. El módulo de ICI se desarrolla por un grupo de tutoras, conformado por cinco¹ docentes de primer año de las carreras de la FCE provenientes de distintos campos disciplinares (administración, contabilidad y economía)², conjuntamente con el área de asesoramiento pedagógico y la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

En estos encuentros con los estudiantes de primer año se busca conectarlos con la vida cotidiana de la institución, con su organización, funcionamiento, normativa, con los diversos actores y con los diferentes tipos de conocimiento y experiencias que vivenciarán al transitar la universidad, además de los académicos. Según Vélez (2005) el ingresante aprende a ser estudiante universitario, encontrándose no sólo con los conocimientos y prácticas propias de la disciplina sino también de una cultura universitaria que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares; esto que Bracchi (2016) denomina la construcción del oficio de estudiante. En este sentido, la construcción de dicho oficio requiere no sólo de nuevas formas de vincularse con el conocimiento y el aprendizaje, sino también apropiarse de nuevas lógicas institucionales. Es precisamente en este interjuego que cobran relevancia las propuestas del módulo ICI como un acompañamiento institucional al aspirante/ingresante.

Cabe mencionar que históricamente estas actividades de ICI se realizan por medio de tres y cuatro encuentros presenciales, en los cuales se trabajan temas específicos. El primero se desarrolla los primeros días de Febrero, en el marco de las actividades de ingreso, a fin de tratar aspectos relacionados a la elección de la carrera, cómo imaginan su futura profesión y la visualización de la carrera como recorrido o trayecto, es decir se trabajan las decisiones tomadas

¹ Isabel Ardila, Belen Celli, Yamila Clerici, Ana Clara Donadoni y Eugenia Kehoe.

² Las carreras de grado que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas (UNRC) son Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía. Desde el año 2020 se ofrece también la Tecnicatura en Gestión Empresarial, cuyos estudiantes participan también de los encuentros ICI.

y las expectativas. El segundo se desarrolla antes de los primeros parciales con la finalidad de comenzar a pensar cómo se van a preparar para ello, particularmente en una materia o varias materias según las posibilidades de trabajo conjunto con los equipos de cátedra. El tercer y cuarto ICI se realizan terminando el primer cuatrimestre entendiendo este período como oportuno para realizar balances y proyecciones, reflexionar sobre el rendimiento del primer cuatrimestre y prepararse para el segundo, incluyendo la preparación para los finales.

En el contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), desde marzo del 2020 y el consiguiente Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), se tuvo la necesidad de revisar las planificaciones y readecuar las actividades de estos encuentros con el fin de seguir desarrollando dichos espacios institucionales relacionadas con el ingreso. Así, el presente trabajo tiene como propósito dar cuenta de cómo se transitaron estos encuentros durante el año 2020 y 2021, comentando los cambios necesarios y el modo de implementación. Finalmente, se presenta una valoración de las acciones emprendidas en este marco.

Descripción de las acciones desarrolladas

En febrero del 2020, por las planificaciones realizadas en el proyecto de encuentros de integración a la vida universitaria del 2019, se pudo desarrollar de manera presencial el primer encuentro ICI en las instalaciones de la universidad primando el trabajo en grupo y la interacción entre los nuevos ingresantes entre sí y con los docentes.

Con el cambio emergente y el pase a la virtualidad el equipo de ICI debió cambiar las formas de trabajo. Así, las actividades se planificaron a través de reuniones virtuales y trabajo colaborativo en línea entre la asesora pedagógica y tutoras. La finalidad de estas reuniones previas era delimitar y definir las actividades a desarrollar, objetivos y fundamentaciones del encuentro y por último cómo abordar la dinámica de trabajo bajo la modalidad virtual, ya que sería la primera vez que el encuentro se desarrollaría en dicho contexto. Se mantuvieron dos encuentros virtuales y un tercer encuentro de “ensayo” de la propuesta.

Desde el segundo encuentro del 2020, dichos espacios comenzaron a desarrollarse a través de la utilización de la plataforma MS TEAMS trabajando con las comisiones del turno mañana y tarde que se habían definido en la presencialidad. La mayor preocupación de ese momento era cómo sostener la interacción con los estudiantes, cómo poder escucharlos, o mejor dicho en este contexto leer, o en otras palabras cómo conocer sus preocupaciones, sus dudas, sus temores sobre esta nueva forma de ser estudiantes, en un contexto de virtualización de la enseñanza que ellos no habían elegido. Esto evidencio la necesidad de contar con herramientas que permitieran habilitar la palabra, de modo que se pueda escuchar a los estudiantes, que no se sientan solos en este contexto de aislamiento, que puedan ver que a muchos les sucede lo mismo. Así, se fueron encontrando e incorporamos diferentes estrategias que permitieron conocer lo que

estaban sintiendo y vivenciando los estudiantes, demostrándoles además que muchos de sus compañeros estaban atravesados por temores y preocupaciones similares. El uso de herramientas interactivas sincrónicas, como el chat y el mentimeter, posibilitaron la participación de los estudiantes. Las respuestas de los estudiantes en esos espacios dieron cuenta de sus emociones y de la necesidad de acompañamiento.

A partir del 2021, debido a la cantidad de aspirantes/ingresantes que participaban, las actividades se realizaron por el canal oficial de YOUTUBE de la FCE. Se desarrolló un primer encuentro³ en el que se trabajó sobre lo que significaba iniciar una carrera en el contexto de la virtualidad y se proponía identificar las herramientas personales que disponían para afrontar la carrera universitaria y las ayudas que la institución podría ofrecerles. En un segundo encuentro, se trabajó sobre las plataformas que se utilizarían en el marco de las actividades de alfabetización académica, la planificación del cursado, entre otras temáticas. El tercer encuentro, contó con la colaboración de docentes de la Facultad de Ciencias Humanas, y se abordó el tema del bienestar académico vinculado a las emociones. La temática central del cuarto encuentro se relaciona con la planificación de los exámenes finales.

En cada uno de estos encuentros se mantenía la preocupación por la interacción. Aquí, los estudiantes sorprendieron gratamente, pues las consultas surgieron rápidamente en el chat e iban aumentando a medida que se avanzaba en la propuesta. La tan buscada interacción asumió nuevos formatos y, si bien no conservó los mismos rasgos que la presencialidad, permitió cumplir con el objetivo de acompañar a los estudiantes, responder sus dudas y transmitirles, de alguna manera, ciertas tranquilidades que los ayuden a transitar de la mejor manera su carrera universitaria.

Reflexiones del trabajo

Esta experiencia significó pensar nuevas y diferentes maneras de hacer lo que se venía trabajando desde hace muchos años de una determinada forma. Como equipo de trabajo, la primera sensación fue de imposibilidad e incertidumbre haciéndose presente en expresiones como “esto no se puede”, “cómo se manejan los silencios que ya se daban en la presencialidad”, entre otras. Luego, con claridad de propósitos y entendiendo que esto sólo significaba correrse del espacio conocido, se fueron buscando y encontrando herramientas tecnológicas que posibilitaron acompañar a los aspirantes/ingresantes en el proceso de construcción del oficio de estudiante universitario y seguir acercándonos a ellos, cambiando solo el modo de actuar –ya no desde la presencialidad sino desde la virtualidad-.

³ Todos los encuentros se desarrollaron en dos o tres horarios con la intención de poder disponer de un tiempo para resolver preguntas en vivo. Desde aquí pueden acceder a otras presentaciones del [primer](#) y [segundo](#) taller.

A pesar del desafío fue posible el intercambio y la retroalimentación entre los estudiantes y las tutoras. Además, este tipo de actividades permite ir generando lazos institucionales y de pertenencia. En este sentido, los estudiantes no sólo agradecen la actividad, sino que con posterioridad algunos estudiantes se contactaron con tutoras puntuales por otras cuestiones académicas. Cumpliendo de este modo otro de los objetivos de la actividad, tal como ir estableciendo vínculos entre estudiantes y docentes de los primeros años.

Referencias Bibliográficas

- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2 (3).
- Resolución n° 053/2020 [Consejo Superior Universidad Nacional de Río Cuarto]. Programa Académico Integral. Ingreso, continuidad y egreso de estudiantes a la Universidad Nacional de Río Cuarto Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/>
- Resolución n° 422/2015 [Consejo Superior Universidad Nacional de Río Cuarto]. Programa de ingreso, continuidad y egreso de estudiantes en las carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/>
- Resolución n° 186/2020 [Consejo Directivo Facultad Ciencias Económicas- UNRC]. Proyectos de Encuentros de integración a la Cultura Universitaria
- Resolución n° 266/2017 [Consejo Directivo Facultad Ciencias Económicas- UNRC]. Proyectos de Encuentros de integración a la Cultura Universitaria
- Resolución n° 291/2016 [Consejo Directivo Facultad Ciencias Económicas- UNRC]. Proyectos de Encuentros de integración a la Cultura Universitaria
- Resolución n° 298/2015 [Consejo Directivo Facultad Ciencias Económicas- UNRC]. Proyectos de Encuentros de integración a la Cultura Universitaria
- Resolución n° 283/2014 [Consejo Directivo Facultad Ciencias Económicas- UNRC]. Proyectos de Encuentros de integración a la Cultura Universitaria
- Vélez, G. (2005). Ingresar a la Universidad: Aprender el oficio de estudiante universitario. En Britos, M., y Schneider, M. (Coords.), Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria, Año 2(1).
- Vogliotti, Pramparo, Clerici y Roldan (2016). Integración a la Cultura Universitaria: Lineamientos institucionales. V Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Ingreso y permanencia en carreras científico-tecnológicas. Bahía Blanca. [Archivo PDF]. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/integracion-cultura-univ-lineamientos.pdf>

La práctica del Derecho de Trabajo y los Profesionales de Ciencias Económicas

**Sandra Senn – Hebe Horny - Silvina Ison – Carlos Gabriel González - Martin Pera
Cecchi**

ssenn22@hotmail.com

Modalidad: poster

Área: Problemas que sean reconocidos a partir de la práctica de la enseñanza

Eje/s temático/s:

Desafíos, problemas, preocupaciones, propuestas y perspectivas en torno:

- **A la modificación e implementación de los planes de estudio – Del cambio prescripto al cambio en la práctica. Evaluación de los cambios.**

Link **Indice:** <https://drive.google.com/file/d/1pwoKWkjnstt0BSbJK1gX-zgEqx39OAcQ/view?usp=sharing>

Resumen extendido

Ante los constantes cambios sociales, económicos y políticos que se van produciendo en torno a la vida de los profesionales de ciencias económicas, advertimos que la formación de los futuros profesionales, además de contar con conocimientos teóricos indispensables, requiere de una visión práctica de la realidad que le permita transpolar esos conocimientos a situaciones de la vida profesional.

Ante este escenario, el presente trabajo, tiene por objetivo compartir las modificaciones generadas y los nuevos desafíos vinculados a la practica en la materia Derecho y Práctica Laboral (Cod. 42 y Cod. 311).

La materia corresponde al plan de estudio de la carrera de Contador Público, siendo dictada a los alumnos de cuarto año en la modalidad presencial y a distancia.

Desde la cátedra se plantea como objetivo general para el dictado de la asignatura que los alumnos logren conocer, interpretar y aplicar la normativa vigente que integra la materia, desde la perspectiva del derecho individual, colectivo y de la seguridad social teniendo en cuenta el campo de incumbencia profesional del contador y su aplicación práctica. Como objetivos específicos se propone que los alumnos puedan:

- Comprender los principios informadores de las disciplinas Derecho del Trabajo y Derecho de la Seguridad Social.

- Comprender la ubicación e interrelación de la materia con el resto de las líneas curriculares que integran la carrera de Contador
- Evaluar la legislación vigente, atendiendo al contexto tecno-socioeconómico del país.
- Comprender, aplicar y debatir la política salarial.
- Interpretar y aplicar un Convenio Colectivo de Trabajo
- Conocer y ubicarse en la estructura de una asociación sindical y de las obras sociales.
- Asesorar a la empresa en todo lo que debe cumplir en materia laboral y de la seguridad social, las consecuencias que se derivan de no hacerlo;
- Conocer lo atinente a su actuación ante la Autoridad de Aplicación, en especial lo referido a inspecciones en el ámbito de la empresa.
- Asimilar los lineamientos axiológicos que integran el sector, a fin de lograr un compromiso con el medio y con su tiempo.
- Desempeñarse como perito contador en juicios laborales y de la seguridad social.

Debemos tener en cuenta que el Derecho del Trabajo regula el trabajo dependiente, con un bagaje normativo y de principios de carácter protectorio que disponen una tutela especial para quienes se encuentran en una situación económica desigual.

Esta disciplina abarca temas vinculados con el derecho individual del trabajo tales como: principios, fuentes, contrato de trabajo y relación de trabajo, orden público laboral, objeto, capacidad, empresa en sus distintas dimensiones, derechos y deberes de las partes, remuneración, jornada, extinción del contrato de trabajo, trabajo de mujeres, trabajo infantil y trabajo adolescente, estatutos, enfermedades inculpables, enfermedades y accidente de trabajo, suspensiones.

Esta es una de las ramas más complejas del derecho social. Por un lado, porque comprende un andamiaje jurídico compuesto por variada legislación, con sus particularidades y dinamismo, lo que le exige al docente adaptarse permanentemente a los cambios, acompañando a los estudiantes, sin perder de vista los posibles desafíos que deberá enfrentar en relación con la disciplina el futuro profesional.

Por otro lado, en el ejercicio de su vida profesional el contador público necesita de conocimientos, habilidades y destrezas en materia de derecho lo que justifica y demanda la presencia de dichos contenidos académicos en su carrera de grado.

Uno de los principales retos que nos propusimos fue el de dinamizar la faz práctica de la enseñanza del derecho del trabajo y de la seguridad social, mas aun teniendo en cuenta los nuevos requerimientos curriculares.

Para ello partimos de la conveniencia y necesidad de encarar la práctica desde una perspectiva interdisciplinaria en la convergencia entre el Derecho y las Ciencias Económicas, destacándose como oportuno propiciar las instancias prácticas de aplicación de elementos jurídicos en la etapa de formación de los contadores, tal como lo requiere la labor diaria, sin perder de vista el aspecto normativo y los requerimientos de cada uno de los Organismos intervinientes en los diferentes procesos vinculados con el Derecho del Trabajo y la Seguridad Social (AFIP – ANSES – Ministerio de Trabajo – Gremios – Obra Sociales. Etc.), organismos con los que el profesional se vincula asiduamente para llevar a cabo su tarea.

El contador público se constituye en permanente intérprete de un plexo de normas, y para garantizar su correcta aplicación, en la práctica resulta indispensable apelar a su criterio profesional sustentado en el conocimiento adquirido.

Dado que las normas se van adecuando para captar los cambios, esto le exige al profesional un proceso de actualización continua. Es por ello que el gran desafío de los docentes es formar futuros profesionales que tengan la capacidad de entender el derecho, aplicarlo a su labor cotidiana, que desarrollen la habilidad de buscar e interpretar las nuevas normas y, sobre todo, que comprendan la importancia de trabajar de manera interdisciplinaria.

En la asignatura se ha trabajado este proceso desde la conformación misma de la cátedra. Se ha integrado un equipo de trabajo interdisciplinario, que incluye profesionales del derecho que ejercen su profesión de manera liberal, otros que pertenecen al Poder Judicial de la Provincia y profesionales de ciencias económicas, que ejercen su profesión de manera liberal en el sector privado, en el sector público y en la justicia de la provincia como peritos.

Esta diversidad de profesionales que integran la cátedra resulta sumamente enriquecedora, permitiéndonos transmitir al futuro profesional las distintas miradas sobre una misma situación, mostrándoles no solo el andamiaje jurídico - teórico, sino también la aplicación meramente práctica y la interrelación permanente con diferentes organismos como: Administración Federal de Ingresos Públicos, la Administración Nacional de la Seguridad Social, Gremios, Ministerio de Trabajo, Obra Sociales, Administradores de Riesgo de Trabajo, entre otros.

Dentro de los materiales de estudio se suministra a los alumnos la normativa vigente, material bibliográfico pertinente, fallos para su análisis, casos prácticos hipotéticos, y ejercicio de la práctica propiamente dicha, como por ejemplo generar un legajo, dar alta en los impuestos pertinentes para poder ser empleador, el uso de la página de AFIP en los roles relacionados con el ejercicio del derecho laboral: Simplificación Registral, Registros Especiales de Seguridad Social, Personal de Casas Particulares, Declaración en Línea, Declaración Informativa, Conceptos no Remunerativos, Mi Certificación ANSES, Sistema de Ventanilla Electrónica SRT, SiRADIG Trabajador, etc.

Para ello, aplicamos un modelo donde los actores involucrados -tanto docentes como alumnos- puedan considerarse como activos procesadores y ejecutores, cumpliendo ambos un rol central en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este modelo centra su interés en el individuo como sujeto activo en el aprendizaje, haciendo hincapié en la praxis, a través de diversas “actividades de comprensión” (Perkins, D y Blythe, T 1994), teniendo en cuenta el desempeño del Contador Público.

A través del suministro de material teórico, análisis de fallos, casos prácticos hipotéticos, entre otros, se activan en el alumno estrategias de procesamiento de información a la vez que la dinámica del modelo lo conduce al docente a planificar, a tomar decisiones, a actuar en la enseñanza interactiva, evaluando los procesos y resultados.

El conocimiento de esta asignatura le permite al egresado interpretar, analizar, asesorar y aplicar normas laborales, previsionales y de seguridad social en general, de manera tal que pueda desempeñarse en el ámbito privado, de forma independiente o en relación de dependencia, o en el ámbito público en los diferentes poderes del Estado.

Como consecuencia de este proceso, el alumno habrá obtenido el instrumento necesario para convertirse, no sólo en un activo procesador de información, sino también en un elaborador de propuestas, sin perder de vista la función social de estas ramas del derecho.

Palabras Clave

Práctica – Interdisciplina - Enseñanza

Referencia Bibliográfica

Perkins, D. y Blythe, T (1994). Putting Understanding ap-front”. *Educational Leardship*. 51 (5), 4-7

Schulz Adriana Mabel y D'Iorio Stefanía (2017). *El derecho en la formación de grado del contador público*. Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales. Vol. 15 Nro.2. URL https://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v15_n2_03.htm

La participación de los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas en proyectos educativos. Una mirada desde el enfoque del Planeamiento Estratégico Situacional

María Eugenia Kehoe, Yamila Clerici, Pamela Natali, Belén Celli y Ana Clara Donadoni

Modalidad: Ponencia

Área: Investigación, Problemas de la práctica a ser investigados

Eje/s temático/s: Desafíos, problemas, preocupaciones, propuestas y perspectivas en torno a la modificación e implementación de los planes de estudio y a la planificación de la enseñanza.

Link **Indice:** <https://drive.google.com/file/d/1pwoKWkjnstt0BSbJK1gX-zgEqx39OAcQ/view?usp=sharing>

Resumen

Ante la necesidad de implementar cambios a nivel institucional se comienza a transitar un camino de planificación e innovación. Así, desde el 2017 la Facultad de Ciencias Económicas se ve interpelada por la urgencia de comenzar el proceso de revisión de los planes de estudios con vistas a alcanzar la evaluación y acreditación curricular en base a los estándares establecidos por CONEAU.

Basándonos en los lineamientos para orientar la innovación curricular trabajados en los Programa de Innovación Curricular y Formación Docente, en dichos procesos, se evidencia la necesidad de contar con las condiciones institucionales, con los actores involucrados y con procesos de formación de dichos actores para lograr la construcción de nuevos conocimientos y experiencias en post de generar auténticos cambios y mejoras.

Teniendo en cuenta lo antes dicho, como equipo docente, luego de haber transitado un proceso de formación por medio de la Especialidad en Docencia en Educación Superior- FCH-UNRC, nos vimos interpeladas por diferentes situaciones que nos atravesaron a los largo de estos últimos años relacionadas no sólo con la actividad docente en el aula, sino también con los desafíos en torno a la modificación e implementación de los planes de estudio y por consiguiente en la planificación de la enseñanza futura. Puntualmente nos preguntamos cuál es la participación que tenemos los docentes de la FCE en proyectos educativos, entendiendo que la formación por medio de estos espacios, propicia al desarrollo de buenas prácticas y mejoras en los procesos de enseñanza y de

aprendizaje.

Frente a la escasa participación evidenciada por investigaciones anteriores, pretendemos con este escrito, analizar las posibles causas y efectos de ello, basándonos en el encuadre del Planeamiento Estratégico Situacional (PES) y socializarlo a través del árbol de problema.

Palabras claves: Proyectos Educativos, Planeamiento Estratégico Situacional, Formación docente

Introducción

El presente trabajo surge a partir de los diferentes espacios curriculares que hemos atravesado a lo largo de la Especialidad en Docencia en Educación Superior (EDES) dictada por la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Esta experiencia nos ha movilizadado como docentes y nos ha llevado a pensar y repensar sobre determinadas situaciones que nos atravesaron a lo largo de estos últimos años relacionadas no sólo con la actividad docente en el aula, sino también con los desafíos, problemas, preocupaciones en torno a la modificación e implementación de los planes de estudio que se presentan a nivel de nuestra facultad y por consiguiente en la planificación de la enseñanza que debemos desempeñar a futuro.

En la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), en el año 2017 se inicia el proceso de revisión de los planes de estudios de las tres carreras, con vistas a alcanzar la evaluación y acreditación curricular en base a los estándares establecidos por CONEAU. Cabe mencionar que en primera instancia, el mismo se sustentó en los lineamientos para orientar la innovación curricular (Resolución N° 297/2017 del Consejo Superior de la UNRC) trabajados en un Programa de Innovación Curricular y Formación Docente.

En este contexto, se entiende que la innovación curricular implica atender a las modificaciones, organización de los planes de estudio pero también la previsión de procesos, procedimientos y metodologías a través de las cuales se implementan. Es decir, no sólo es necesario contar con las condiciones institucionales sino también con los actores involucrados, lo cual estaría dejando en evidencia la necesidad de contar con procesos de formación de dichos actores para lograr la construcción de nuevos conocimientos y experiencias en post de generar auténticos cambios y mejoras.

Lo antes mencionado, nos llevó a reflexionar sobre cuál es la participación que tenemos los docentes de la FCE en proyectos educativos, tales como Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), Proyectos Escritura y Lectura para primer año (PELPA) y Proyectos de Prácticas Sociocomunitarias (PSC), entendiendo que la formación por medio de estos espacios, propicia al desarrollo de buenas prácticas y mejoras en los

procesos de enseñanza y de aprendizaje. Frente a este interrogante, luego de analizar los antecedentes brindados en el Informe de Autoevaluación Institucional 2019-UNRC- pudimos evidenciar una escasa participación en dichos proyectos por parte de los docentes de la FCE.

Considerando lo antes dicho, pretendemos con este escrito, analizar las posibles causas y efectos de ello, basándonos en el encuadre del Planeamiento Estratégico Situacional (PES) por medio de la explicación de los cuatro momentos que plantea Matus- explicativo, normativo, estratégico, táctico operacional-. Para ello se presenta a continuación una breve descripción del problema, las perspectivas teóricas, explicación situacional a través del árbol de problema y las reflexiones finales.

Descripción e identificación del problema, justificación y contextualización

Resulta interesante comenzar con una caracterización de la institución- FCE- en base a diversas perspectivas teóricas. Así, es posible identificarla como una facultad con prácticas tecnicistas lo que lleva también a una forma particular de escritura y de lectura que se refleja en las prácticas docentes y en los escritos de los grupos de investigación. Además se detecta una marcada presencia de docentes profesionalizantes, ya que se conciben como administradores, economistas o contadores y no como docentes que participan en procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en un espacio áulico específico. Por último destacamos la fuerte cultura balcanizada, ya que cada cátedra aborda sus propias cuestiones y no existen prácticas docentes colaborativas entre cátedras que generen una cultura colegiada o participativa.

Desde el PES, el primer momento consiste en identificar el problema para el actor social. De este modo, el *problema identificado* es la “*escasa participación de la Facultad de Ciencias Económicas en proyectos institucionales vinculados a la dimensión de la enseñanza y del aprendizaje*”, tomando como situación ideal que la participación en “proyectos educativos” propende al desarrollo de buenas prácticas y cambios-mejoras auténticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considerando la relatividad del problema que menciona Flores, desde la perspectiva del grupo, lo planteado se concibe como problema por, al menos, dos cuestiones. Primero, la visión institucional que refleja la desvinculación de los docentes que forman parte de la facultad con las líneas de acción relacionadas con la enseñanza en el Plan Estratégico Institucional UNRC (PEI) (2017); este problema se encuentra enmarcado en el Eje estratégico 1 del PEI, relacionado con los procesos de enseñanza que no siempre acompañan los procesos de aprendizaje, donde se busca fortalecer las condiciones de desarrollo en la enseñanza. Segundo, entendiendo a la *práctica docente* como el trabajo que desarrolla cotidianamente el docente en concretas condiciones históricas, sociales

e institucionales de existencia y que posee una significación tanto personal como social (Achilli, 1986).

Definido el problema e identificado los referentes, comenzamos la búsqueda de *antecedentes* que dieran cuenta de la participación de la facultad en proyectos institucionales vinculados a la dimensión de la enseñanza y del aprendizaje. Así, en el Informe de Autoevaluación Institucional UNRC (2019) se observa la baja participación en PIIMEG, PELPA y PSC.

Cantidad de proyectos presentados por Facultad de Ciencias Económicas (2008-2017)							
	Convocatoria 2008	Convocatoria 2011	Convocatoria 2013	Convocatoria 2015	Convocatoria 2016	Convocatoria 2017	Convocatoria 2018
PIIMEG	2	0	0	0		2	
PELPA				1	1	0	
PSC					1		1

Fuente: Elaboración propia en base a información brindada en Informe de autoevaluación Institucional UNRC 2019

Al indagar un poco más es posible observar que las presentaciones de estos proyectos se retoman en coincidencia con la reactivación de la asesoría pedagógica en la facultad en el año 2014 y con políticas institucionales impulsadas desde la Secretaría Académica-UNRC- por medio de espacios/comisiones que motivan a la participación de estos proyectos y acompañan a los docentes en las instancias iniciales, de presentación y seguimientos de los mismos con el propósito de implementar prácticas de enseñanza que mejoren dichos procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Perspectivas teóricas en las que se enmarca

La planificación es un proceso continuo y encadenado que se compone de momentos- explicativo, normativo, estratégico, táctico operacional-. Tal como plantea Matus (1985-1987), se puede ubicar al *momento explicativo* en el plano del “como es”, se plantea, por consiguiente, la compleja tarea de seleccionar problemas y desechar otros; el *momento normativo*, se mueve en el plano de “cómo debe ser la realidad” y aquí surge la pregunta de ¿a dónde queremos ir?; en el *momento estratégico* se plantean las restricciones que pesan en el cumplimiento del diseño normativo y por último, se encuentra el *momento táctico operacional*, en el que todo este análisis acumulado, en los tres momentos previos, en donde se ha razonado, pensado, hecho cálculos, diseñado, debe convertirse en una acción concreta, en un operador de cambio. Estos momentos indican instancias o coyunturas y se debe tener presente que los límites de los momentos no son precisos puesto que un momento contiene a otro; es decir no son etapas sino una especie de espiral donde estos momentos se repiten incesantemente (Flores, 1993; Matus, 1985).

Al iniciar el proceso de planificación, el momento explicativo comienza con el reconocimiento de la existencia de problemas que motivan la acción de un actor que tiene intención de modificarlos. Entendiendo por problema a la brecha entre una situación real que tiene características negativas y

una norma o situación que se desea alcanzar (Flores, 1993, p 10)

Siguiendo a dicho autor, para precisar un problema es necesario enumerar los elementos principales que lo constituyen: explicado, explicando y espacio explicativo (p. 12). El *explicado* hace a la caracterización precisa mediante la enumeración de un conjunto de resultados o hechos que conforman una condición necesaria y suficiente para distinguir un problema de otro. Las *causas o explicando* constituyen “el conjunto de variables explicativas de la generación del problema generando entre ellas relaciones de intercambio sistémico en el sentido de que la relación no es lineal y una causa puede tener influencias sobre otra que a su vez acentúa la tendencia negativa de un hecho” (Flores 1993, p 12).

Si bien existen diferentes técnicas o esquemas para analizar o explicar un problema-flujograma situacional, los árboles decisionales, el análisis de situación, las matrices causa-efecto, como equipo presentamos nuestro trabajo por medio del “*árbol de problemas*” (Niremberg, 2006). Dicha técnica se emplea para identificar una situación negativa que se intenta solucionar analizando relaciones de tipo causa-efecto. Luego de haber sido definido el problema central, se exponen tanto las causas que lo generan como los efectos negativos producidos y se interrelacionan los componentes de manera gráfica: el tronco es el problema central; las raíces las causas esenciales y directas del problema se ubican debajo del problema definido y la copa o frutos representan los efectos, las consecuencias e impacto producidas por el problema (Unesco 2017).

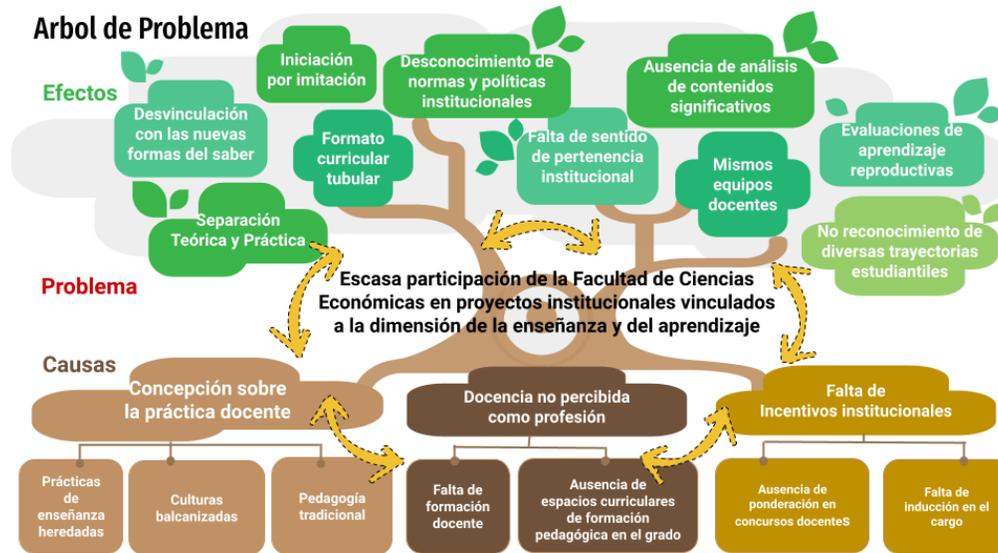
Luego de detallar el conjunto de causas señaladas, es necesario identificar, finalmente, aquellas que tienen más relevancia para la acción inmediata y la posibilidad de convertirse en centro de acción. Así, el análisis situacional, *en el momento normativo*, permite llegar a la identificación de los aspectos centrales del problema, los llamados *nudos críticos*, que desnudan aquellos aspectos en los que es indispensable intervenir (Flores, 1993; Aguerrondo y Xifra, 2011). El planificador continua con el diseño de las operaciones que estima necesarias a fin de cambiar la situación tal como se presenta, para convertirla en la situación objetivo.

En el modelo PES a esas intervenciones se las denomina *operaciones prioritarias* “OP” y son aquellas que se seleccionan para atacar los nudos críticos y cambiar la situación inicial (Matus 1985; Aguerrondo y Xifra 2011).

Explicación situacional a través el árbol de problema e identificación de nudos críticos

A continuación presentamos nuestro trabajo por medio del “*árbol de problemas*”. Tal como mencionamos anteriormente dicha técnica se emplea para identificar una situación negativa-

problema- que se intenta solucionar analizando relaciones de tipo causa-efecto. Luego de haber definido el problema central, se exponen tanto las causas que lo generan como los efectos negativos producidos y se interrelacionan los componentes de manera gráfica.



Resulta importante remarcar el carácter integral o de interdependencia en la descripción situacional, tal como se indica en el árbol, porque existe una continua relación entre las causas, el problema y los efectos. Es importante aclarar que si bien detallaremos de manera separada cada causa y efecto, encontramos entre ellos relaciones de intercambio sistémico y que tienen efectos unas sobre otras, retroalimentándose y potenciándose.

En una primera instancia, detectamos aquellas causas relacionadas a *la concepción de práctica docente que se tiene en la FCE*, en ella predomina la reproducción de prácticas de enseñanza tradicional- pedagogía tradicional. Sumado a ello, se encuentran prácticas y contenidos disciplinares que se replican año a año en culturas de cátedra cerradas o balcanizadas que no generan intercambio o trabajo multidisciplinario con las demás. En segundo lugar, advertimos causas relacionadas con la *falta de formación docente y la ausencia de espacios de formación pedagógica*; es decir, causas que persisten por *no percibir a la docencia como profesión*, esto es resultado de la identidad compleja de la docencia universitaria. No alcanza con la formación en una disciplina sino que es necesario contar con otras herramientas para que el conocimiento que posee el profesional-docente llegue a los estudiantes y se transforme en un aprendizaje significativo. El profesional que se desempeña como docente tiene la responsabilidad de transmitir, guiar, acompañar, explicar y desarrollar en sus estudiantes el mayor potencial posible.

Finalmente, observamos una ausencia de ponderación en la formación docente en los concursos docentes, es decir, reconocemos la *falta de incentivos institucionales* para la formación docente.

Al abordar los efectos del problema identificado, encontramos que son siempre los mismos docentes o equipos de cátedra los que participan de proyectos institucionales, lo que se retroalimenta con una ausencia de pertenencia institucional asociada a la concepción de la práctica docente. También, observamos un fuerte desconocimiento de las normas y políticas institucionales que enmarcan y buscan potenciar esa práctica docente, aspecto que asociamos a que la iniciación a la carrera docente se da generalmente por un proceso de imitación o réplica (de los profesores responsables, de profesores inspiradores, de lo que hace el resto de los miembros de la cátedra) sin que medie un dispositivo institucional especialmente diseñado para ello.

Los aspectos antes mencionados se asocian a otros efectos como por ejemplo la marcada separación entre teoría y práctica al interior de los espacios curriculares, una ausencia de revisión, discusión y actualización de los contenidos a enseñar (que muchas veces se mantienen en los programas por herencia o por falta de análisis), una tendencia a utilizar formatos de evaluación de los aprendizajes de tipo reproductivo y la presencia de planes de estudios rígidos que dan lugar a formatos curriculares tubulares sin articulación de asignaturas y problemáticas comunes.

Finalmente, continuando con el análisis situacional, hemos detectado tres nudos críticos, es decir aquellos aspectos en los que es indispensable intervenir. A saber, concepción de práctica docente que se tiene en la facultad: práctica tradicional y heredada, cultura balcanizada; docencia no percibida como profesión: falta de formación y falta de incentivos institucionales: ausencia de ponderación en concurso.

Reflexiones finales

Entender la planificación desde un enfoque Estratégico Situacional nos permitió comprender los diferentes momentos entendidos estos como instancias, circunstancias o coyunturas por la que atraviesa un proceso que no tiene comienzo ni término definido, es decir, no se llega a finalizar uno cuando se transitan algunas fases del otro. En este sentido, si bien en el presente trabajo existe una predominancia de los momentos explicativo y normativo, reconocemos que la riqueza de la metodología del PES está en poder articular con el momento estratégico y táctico operacional, propuesta pendiente para futuros abordajes de la problemática.

Además, reconocemos necesario profundizar sobre posibles líneas de acción, entendiendo a éstas como aquellas operaciones llevadas a cabo con el fin de atacar los nudos críticos identificados.

Por ejemplo, la creación de espacios formativos pedagógicos que abarquen desde el inicio a la docencia en ayudantías de segundas y transversales a lo largo de la trayectoria docente con el fin de lograr procesos orientadores en la tarea docente y atender la necesidad de formación a partir de la implementación de políticas institucionales.

Como equipo de investigación, realizar este tipo de trabajo nos permitió recuperar y articular las diversas concepciones teóricas desarrolladas a lo largo de la especialización, y problematizar una vez más situaciones naturalizadas a nivel de la facultad con la intención de lograr un plano propositivo en el marco de la explicación situacional. Por otro lado, este proceso de construcción, discusión y socialización nos permite poner en juego la mirada de los diferentes actores institucionales que con su adhesión, cooperación u oposición pueden contribuir o no a dar viabilidad, “dar vida” al plan, abriendo camino a las acciones propuestas.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Aguerrondo, I y Xifra, S. (2011). La Planificación Estratégica Situacional como método de gobierno. Reorganización de la supervisión educativa en Ecuador
- Flores, V (1993) Curso de Capacitación y Actualización para Planificadores de la Educación. *Cinterplan, Caracas, Venezuela.*
- Informe de Autoevaluación Institucional (2019). Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/>
- Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno.* Caracas: Fundación Altadir.
- Matus C (1985). Planificación, libertad y conflictos. C Ediciones Iveplan
- Nirenberg O (2006). El diagnóstico participativo local en intervenciones sociales. Cuaderno n° 44. Disponible en <https://es.slideshare.net/Igui/nirenberg-o-el-diagnostico-participativo-local-en-intervenciones-sociales-2006>
- Plan Estratégico Institucional (2017). Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/>
- Resolución N° 297/2017- Consejo Superior de la UNRC- “Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado. Lineamientos para orientar la innovación curricular”
- Unesco (2017). Árbol de problemas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. PDF.

¿Académico o Profesional? Modificaciones curriculares de un curso de Inglés con Fines Específicos en la carrera de Contador Público.

Romina B. Picchio – Anabella Dichiara

Link **Indice:** <https://drive.google.com/file/d/1pwoKWkjnstt0BSbJK1gX-zgEqx39OAcQ/view?usp=sharing>

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta de análisis de necesidades para mejorar la experiencia de enseñanza de inglés con fines específicos en la carrera de Contador Público (Facultad de Ciencias Económicas, UNRC). Ante el cambio de plan de estudios, el objetivo principal de la enseñanza del inglés en este contexto dejó de tener un foco en el ámbito académico para intentar responder a las necesidades de uso del idioma en el ámbito profesional. Esta redefinición de su objetivo implicó cambios en los contenidos de la asignatura, no en cuanto a la habilidad a enseñar (lectura), sino a los tipos de textos abordados. A partir de la consulta a expertos – docentes especialistas en la disciplina- se determinó que uno de los tipos textuales relevantes en el desarrollo profesional del contador público podría ser el informe de estados financieros (*financial statements*). A partir de este dato, se dictó el curso versión 2021, abordando la lectura de estados financieros de diferentes compañías, en inglés. Sin embargo, creemos que la propuesta puede ser mejorada en futuras ediciones si se lleva adelante un proceso de análisis de necesidades sistemático y completo. En este trabajo se describe la situación presente con mayor detalle, los objetivos que se pretenden alcanzar con la investigación propuesta, y el marco teórico y la metodología que guiarán el relevamiento. Esperamos que los datos recabados contribuyan de manera positiva al diseño de los materiales de enseñanza, a la realización de actividades áulicas y a las propuestas para evaluar el desempeño de los/las estudiantes.

Palabras Claves

Inglés con Fines Específicos – Lectura – Contextos profesionales – Análisis de necesidades

Introducción

El inglés se ha establecido como lengua internacional (Mauranen, Perez Llantada y Swales, 2010; Seildlhofer, 2004), un fenómeno particularmente evidente en la comunicación de la ciencia y la tecnología (Hyland, 2006; Wood, 2011). A partir de esta realidad, en las últimas décadas, se ha evidenciado un desarrollo creciente de cursos de Inglés con Fines Específicos

(IFE). Estos cursos focalizan la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés según necesidades específicas de las distintas disciplinas (Dudley-Evans y St. John, 1998; Hyland y Hamp-Lyons, 2002; Hyland, 2006; Flowerdew y Peacock, 2001), con un énfasis en el desarrollo de habilidades vinculadas con el mundo académico o profesional. En este sentido, difieren de los cursos de inglés general, que tienen como objetivo el estudio de la lengua como un fin en sí mismo para desarrollar habilidades de comunicación variadas y comprender la mayor cantidad de estructuras lingüísticas, sólo porque están presentes en el idioma. Como los cursos de IFE reúnen grupos con formación e intereses académicos o laborales similares, el diseño y desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje en estos contextos implica una selección de las habilidades para la comunicación, los géneros textuales y las características lingüísticas que resulten relevantes según las necesidades específicas de la audiencia, en cada caso.

En la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), los cursos de IFE han tradicionalmente adoptado un foco en la enseñanza de la lectura e interpretación de textos específicamente relacionados con las diferentes disciplinas que aquí se enseñan. Desde esta perspectiva, se apunta a contribuir con la integración de los y las estudiantes a las culturas disciplinares que conforman a partir de su paso por la universidad (Parodi, 2010), facilitando el proceso de alfabetización académica (Carlino, 2013; Cubo de Severino, 2005; Pipkin Embón y Reynoso, 2010). Este proceso se vincula con las posibilidades de acceso a bibliografía especializada y refiere a la posibilidad de conocer y poder comprender los géneros (o tipos) textuales que comunican conocimientos científico-tecnológicos en cada disciplina o área profesional (Carlino, 2013; Cubo de Severino, 2005; Hyland, 1999). El foco en el desarrollo de la lectura disciplinar coincide con lo ofrecido en casi todas las universidades nacionales de Argentina y en muchas otras de Latinoamérica. Además de la contribución que significa la enseñanza de la lectura en inglés en la alfabetización académica, la decisión de focalizar en el desarrollo de esta habilidad tiene que ver con otras variables tales como la falta de homogeneidad en el conocimiento previo del idioma de los grupos de estudiantes y el tiempo reducido que se le otorga a los cursos de IFE dentro de los planes de estudio de las carreras universitarias. Otras habilidades, tales como la escritura científica, son generalmente enseñadas en el nivel de posgrado, tal cual lo expuesto en el relato de la experiencia de Martínez (2011), entre otros especialistas en el área.

El presente trabajo apunta a describir los criterios que pretenden guiar la propuesta de un curso de IFE para la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas (UNRC), especialmente debido a los cambios en el plan de estudios de la carrera y la consecuente modificación curricular requerida. En las secciones que siguen intentaremos señalar qué

cambios se realizaron para dictar el curso durante el ciclo académico 2021, y cómo se pretende continuar trabajando para mejorar la propuesta de enseñanza y aprendizaje.

Descripción de la situación que da origen a la investigación diagnóstica o a las acciones de enseñanza

Hasta el año 2020 y desde la implementación del plan de estudios 2003 de la carrera de Contador Público en la FCE, se dictó una asignatura curricular obligatoria basada en los principios de la enseñanza del IFE. Esta asignatura fue denominada “Comunicación Internacional” por los creadores del plan de estudios, y estaba ubicada en el segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera. La propuesta programática estaba fundamentada en los principios de la enseñanza del inglés con fines académicos, con particular foco en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora de textos especializados y relevantes a la formación académica del estudiante de la carrera. A partir del análisis de los programas de estudio de las asignaturas de los tres primeros años de la carrera y la consulta a docentes especialistas en el área, se determinó que el género textual en el que se focalizaría la enseñanza sería el manual de economía. Partiendo de la identificación del tipo textual disciplinar, se diseñó la propuesta curricular, incluyendo los materiales de enseñanza a utilizar. De esta manera, se intentó acompañar el proceso de alfabetización académica de los estudiantes, desarrollando habilidades de lectura de textos disciplinares que los/las estudiantes pudieran transferir a situaciones de estudio cotidianas, en las que necesitaran acceder a los manuales de economía originales, muchos de ellos escritos en inglés.

Es conocido que en el año 2020 comienza a implementarse el nuevo plan de estudios de la carrera de Contador Público. Esto trajo aparejado cambios respecto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto de la carrera. La asignatura curricular de segundo año (Comunicación Internacional) fue reemplazada por un seminario optativo con una ubicación relativamente más flexible en el plan de estudios. La categoría de seminario para el espacio obligó a plantear una propuesta didáctica diferente en las actividades a realizar durante el cursado y los momentos de evaluación. Además, se solicitó que los contenidos del seminario tuviesen un vínculo con el desarrollo profesional del grupo de estudiantes, focalizando en conocimientos y habilidades relevantes para el contexto laboral.

Este último requerimiento –el vínculo con el mundo laboral de la contabilidad- implicó el cambio más importante con respecto a la propuesta de enseñanza anterior, focalizada en la lectura de géneros académicos. La necesidad de este cambio de foco fue planteado por la

Secretaría Académica de la FCE y la coordinación del plan de estudios de la carrera a mediados de este ciclo lectivo, así como también comunicaron el interés de que el seminario se comenzara a ofrecer en el segundo cuatrimestre del año 2021. El comienzo inminente del dictado implicó la rápida toma de decisiones por parte de las docentes de la asignatura. Se decidió, en principio, sostener el objetivo del desarrollo de habilidades de lectura, considerando el escaso tiempo de dictado del seminario (4 horas semanales, cuatrimestral); no se estimó conveniente, por esto, agregar otras habilidades más complejas de desarrollar, o que requirieran un conocimiento previo del idioma por parte del estudiantado. Se realizó luego una evaluación general al plan de estudios existente, así como a los contenidos de las asignaturas de los primeros años de la carrera. Además, se llevó adelante una consulta rápida a docentes de la carrera, especialistas en la disciplina (Contabilidad). También se consultó bibliografía en el área del inglés con fines profesionales para conocer qué géneros textuales habían sido estudiados o propuestos para la enseñanza en contextos de aprendizajes similares al nuestro. Se decidió, entonces, presentar una propuesta de seminario optativo para el desarrollo de la lectura de informes de estados financieros (*financial statements*) en inglés dirigida a estudiantes que hubiesen regularizado la asignatura Sistemas de Información Contable II. En este seminario se revisa la estructura del informe contable, reconociendo su objetivo general y los objetivos de cada una de las secciones que incluye. Además, las actividades de lectura sostienen un énfasis en el estudio del vocabulario técnico de la disciplina y de las estructuras gramaticales más frecuentes en este tipo de texto en inglés. La propuesta de enseñanza se basa en la comprensión de informes de estados financieros auténticos, con el fin último de que el/la estudiante sea capaz de buscar otros informes en la web de similares características, reconocerlos y leerlos con fluidez.

Esta versión inicial -2021- del seminario de inglés para Contador Público, creemos, puede ser mejorada en futuras ediciones, si se lleva adelante un proceso sistemático de análisis de necesidades. Este proceso incluiría la participación de una mayor cantidad de informantes y un estudio más profundo de documentos asociados a la carrera. A continuación se describe la línea teórica que informaría este estudio de necesidades y las características metodológicas que generalmente se aplican para llevarlo adelante.

Objetivos del trabajo

Objetivo general

- Realizar un relevamiento que revele las necesidades de lectura en inglés con fines profesionales para la carrera de Contador Público

Objetivos específicos

- Conocer los géneros textuales vinculados con el desarrollo profesional en el área de la Contabilidad.
- Reconocer diferentes necesidades de lectura de géneros profesionales en inglés en el área de la Contabilidad.
- Identificar qué conocimientos previos de la disciplina son necesarios para poder acceder a los géneros textuales específicos en inglés.
- Evaluar las aplicaciones de la lectura de géneros profesionales en inglés en el desempeño laboral de los/las contadores/as.

Perspectivas teóricas en las que se enmarca

Como se expuso ya en la introducción de este trabajo, el proceso de análisis de necesidades cumple un rol central en el diseño e implementación de los cursos de IFE, estando estos focalizados en habilidades lingüísticas vinculadas con el ámbito académico o profesional. Conocer las necesidades de aprendizaje del idioma en un contexto particular implica llevar adelante un proceso de investigación para conocer los intereses del grupo de estudiantes, sus expectativas y experiencias previas con el idioma, como así también sus requerimientos de comunicación, es decir, habilidades y tipos de textos relevantes (Dudley-Evans y St John, 1998; Flowerdew y Peacock, 2001, Johns y Price, 2014). Estos especialistas señalan la importancia de comprender aspectos situacionales que influenciarán la enseñanza y el aprendizaje como, por ejemplo, la duración que tendrá el curso, y qué tan inmediata será la aplicación de conocimientos lingüísticos en situaciones académicas o profesionales reales por parte de los/las destinatarios/as del curso. El objetivo del proceso, entonces, es “conocer a los estudiantes como personas, como usuarios de la lengua, y como aprendices del idioma; conocer cómo el aprendizaje de la lengua y de sus habilidades pueden maximizarse para un grupo determinado; y finalmente conocer las situaciones meta y el ambiente de aprendizaje para poder interpretar los datos apropiadamente” (Dudley-Evans y St John, 1998, p. 126).

Usualmente, la recolección de datos en un proceso de análisis de necesidades para el diseño de un curso de inglés con fines específicos se realiza triangulando datos que provienen de diferentes fuentes, tales como literatura publicada en el área, expertos y estudiantes de la(s) disciplina(s) involucradas, documentos institucionales, al igual que situaciones concretas de uso de la lengua en la academia o en el ámbito laboral. Flowerdew (2013) realizó un relevamiento de los métodos e instrumentos que habitualmente se utilizan para relevar necesidades y contribuir a una buena propuesta y desarrollo de cursos de lenguas con fines específicos. Según los autores citados por esta

especialista, los métodos pueden ser inductivos -aplicando observaciones y entrevistas, por ejemplo-, deductivos -por medio de encuestas, entrevistas y evaluaciones-, y de características etnográficas -incluyendo observaciones longitudinales, grupos focales y diarios.

Experiencias previas existentes en la literatura en el área dan cuenta de procesos de análisis de necesidades que han aplicado estos métodos e instrumentos para planificar cursos de idiomas con fines específicos en diferentes contextos y con distintos objetivos. Algunas de estas experiencias se llevaron adelante en el área del inglés con fines académicos, con el objetivo de proponer cursos a nivel de grado y posgrado (Afshar y Ahmadi, 2016, 2020; Elsaid Mohammed y Nur, 2018; Fernandez Polo y Cal Varela, 2009; Kuzborska, 2011; Liu, *et al*, 2011; Moattarian y Tahririan, 2014, Syakur, 2015; Yana, 2017). Otras experiencias publicadas describen procesos de análisis de necesidades para desarrollar o mejorar propuestas relevantes para el uso del idioma en el mundo profesional y laboral (Capcová y Kroupová, 2017; Kaewpet, 2009; Lu, 2018). Todas estas referencias bibliográficas constituyen antecedentes importantes a la presente propuesta y brindan ejemplos de instrumentos de recolección de datos que pueden adaptarse para servir a los propósitos de este trabajo.

Presentación de la metodología de trabajo

El relevamiento de necesidades planificado en el contexto descripto se llevará adelante considerando información proveniente del análisis de documentos y de las opiniones de sujetos informantes.

Durante la etapa de análisis de documentos se realizará una lectura detallada de la propuesta del plan de estudios 2020, y de los programas de las asignaturas cuyos contenidos se vinculen con la interpretación de estados financieros. También se intentará identificar otros tipos textuales vinculados a los estados financieros, y a los conocimientos relacionados a la interpretación y producción de los mismos que se expongan en los programas. En esta etapa de relevamiento de necesidades a partir de la lectura de documentos se solicitará orientación a la Secretaría Académica de la FCE para profundizar en el estudio de las propuestas programáticas que estén más vinculadas a los objetivos que se pretenden desarrollar en el seminario.

Los informantes de este estudio serán graduados/as y estudiantes de la carrera de Contador Público de la UNRC, y docentes especialistas en la disciplina. Para recabar información se utilizarán cuestionarios estructurados y semiestructurados, y entrevistas. A los/las graduados/as se les consultará acerca del rol de la lectura en inglés en su desarrollo profesional, los tipos de textos que necesitan comprender, y las tareas que deben realizar a partir de la información leída. Al grupo de

estudiantes que cursó el seminario durante el año 2021, se les solicitará opinión acerca de su experiencia de cursado: sus expectativas, sus percepciones de logro, y sus creencias acerca de la utilidad de lo aprendido en el futuro. Al grupo de docentes especialistas en la disciplina, se les consultará específicamente sobre la elección del género textual seleccionado: su relevancia, su vínculo con otros tipos textuales, y sus formas posibles y más significativas de lectura, es decir, cómo deben leerse y para qué.

Resultados esperables

Se espera que el relevamiento planificado sirva para mejorar la propuesta del Seminario de Inglés para Contador Público. Creemos que la información recabada será de suma importancia para asegurar la relevancia del género textual seleccionado para la enseñanza de la lectura y, de ser necesario, complementarlo con otros tipos textuales. Además, el relevamiento permitirá comprender con mayor detalle el tipo de abordaje que los y las profesionales realizan en estos textos y poder plantear tareas de lectura en inglés potencialmente significativas durante el desarrollo del seminario. El impacto de los datos recabados seguramente influirá de manera positiva en el diseño de los materiales de enseñanza, en la realización de actividades áulicas y en las propuestas para evaluar el desempeño de los/las estudiantes. Asimismo, creemos que los datos que se obtengan a partir de este relevamiento tal vez influyan en los requisitos que se propongan para el cursado del seminario (asignaturas correlativas) en el futuro. También existe la posibilidad de que los datos relevados muestren necesidades de estudio del idioma que superen las posibilidades de un seminario cuatrimestral. De ser el caso, la información se considerará para diseñar cursos que puedan dictarse como propuestas extracurriculares.

Referencias bibliográficas

- Afshar, H. S., y Ahmadi, M. (2020). Students' needs or teachers' wishes? A triangulated survey of medical EAP in Iranian context. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 12(2), 225-260.
- Capkova, H., y Kroupová, J. (2017). Language needs analysis of students of Economics. *ERIES Journal*, 10(1), 1-6.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- 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.

Elsaid Muhammed, A. S., y Nur, H. S. M. (2018). Needs analysis in English for Academic Purposes: The case of teaching assistants at the University of Khartoum. *HOW*, 25(2), 49-68.

Fernandez Polo, F. J., y Cal-Varela, M. (2009). English for research purposes at the University of Santiago de Compostela: a survey. *English for Specific Purposes*, 8, 152-164.

Flowerdew, J. y Peacock, M. (2001). The EAP Curriculum: Issues, methods, and challenges. En Flowerdew, J. & Peacock, M. *Research Perspectives in English for Academic Purposes*. Cambridge: CUP.

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

Hyland, K. (1999). Talking to students: metadiscourse in introductory coursebooks. *English for Specific Purposes*, 18(1), 3-26.

Hyland, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. London: Routledge.

Hyland, K., y Hamp Lyons, L. (2002). EAP: Issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), pp. 1-12.

Johns, A. M. & Price, D. (2014). English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose. In Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Ann Snow, M. (Eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4 th ed.). Boston: Cengage Learning.

Kaewpet, C. (2009). Communication needs of Thai civil engineering students. *English for Specific Purposes*, 28, 266-278.

Kuzborska, I. (2011). Teachers' decision-making processes when designing EAP reading materials in a Lithuanian university setting. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 223-237.

Liu, J., Chang, Y., Yang, F., y Sun, Y. (2011). Is what I need what I want? Reconceptualising college students' needs in English courses for general and specific/academic purposes. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 271-280.

Lu, Y. (2018). What do nurses say about their English language needs for patient care and their ESP coursework: The case of Taiwanese nurses. *English for Specific Purposes*, 50, 116-129.

Martínez, I. (2011). Capitalizing on the advantages of the Latin American ESP situation: Using

authentic and specific materials in EAP writing instruction. *Iberica*, 21, pp. 31-48.

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.

Moattarian, A., y Tahirian, M. T. (2014). Language needs of graduate students and ESP courses: The case of tourism management in Iran. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 5(2), 4-22.

Parodi, G. (2010). Rhetorical organization of textbooks. En G. Parodi (Ed.), *Academic and professional discourse genres in Spanish* (pp. 634-651). John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.

Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.

Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.

Syakur, A. (2015). Developing ESP instructional materials for undergraduate students of international economic departments in State Brawijaya University of Malang. *Jurnal Edukasi*, 1, 73-87.

Wood, A. (2001). International scientific English: The language of research scientists around the world. En Flowerdew, J. y Peacock, M. *Research Perspectives in English for Academic Purposes*. Cambridge: CUP.

Yana, D. (2017). Needs analysis of English for Economic Management at Riau Kepulauan University. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 110, 52-56.

Abordaje disciplinar e interdisciplinar en asignaturas del Ciclo Básico de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas en contexto de pandemia. Análisis de la experiencia en “Principios de Economía I”, “Historia Económica y Social” y “Metodología de las Ciencias”

Gabriela Trucco - María Eugenia Kehoe - Mónica Donadoni - Ana Clara Donadoni

Experiencia docente

Link **Indice:** <https://drive.google.com/file/d/1pwoKWkjnstt0BSbJK1gX-zgEqx39OAcQ/view?usp=sharing>

Resumen

Tres asignaturas del Ciclo Básico de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas - UNRC, presentaban, más allá de sus características particulares, algunos problemas comunes de comprensión lectora por parte de los estudiantes, así como dificultades en la organización del material obligatorio y estructuración de su estudio. Ello confluye en un Proyecto sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primeros años de las carreras (PELPA) 2019-2020, cuyo objetivo consistió en trabajar sobre los procesos de lectura comprensiva y escritura académica disciplinar favoreciendo el uso sistemático y correcto de estrategias de aprendizaje.

En este trabajo nos proponemos dar a conocer algunas de las propuestas que se llevaron adelante en las asignaturas involucradas, adaptadas a la virtualización de la educación en el marco del aislamiento y distanciamiento social establecidos por el gobierno nacional desde marzo de 2020.

Para los estudiantes, se generaron actividades sincrónicas y asincrónicas, con diferentes estrategias para la apropiación de los contenidos diferenciados, así como la integración social de los alumnos que les permitiera adaptarse y reconfigurar su rol en el nuevo contexto de pandemia.

Por otra parte, el dictado virtual implicó importantes cambios en la forma de concebir el espacio curricular (programa, bibliografía, las modalidades y dispositivos de evaluación, etc.), pues involucró mudar el aula a la virtualidad y también rediscutir sus aspectos fundacionales.

A partir del análisis de las actividades desarrolladas pudimos observar fortalezas, como la conformación del equipo interdisciplinario del Proyecto y el manejo de la plataforma EVELIA, incorporada ya en nuestras prácticas de la modalidad a distancia. El fortalecimiento de la actividad docente, incorporando con rapidez novedosos recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza.

Como debilidades, el desafío consistió en sostener la motivación y la participación activa de los alumnos, así como lidiar con sus escasos hábitos de lectura y de autoreflexión.

Este Proyecto es considerado un comienzo hacia la mejora en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en las asignaturas, quedando un conjunto de propuestas y aprendizajes para repensar y poner en acción.

procesos de enseñanza aprendizaje - estrategias de aprendizaje - ciclo básico - comprensión lectora - pandemia

Introducción

En el año 2019, en el marco del proyecto sobre escritura y lectura en las disciplinas para los primeros años (PELPA) de las carreras que se dictan en la UNRC, los integrantes de las materias “Principios de Economía I”, “Historia Económica y Social” “Metodología de las Ciencias”, nos incorporamos con el proyecto denominado “Un abordaje disciplinar e interdisciplinar para profundizar la alfabetización académica en las asignaturas del ciclo básico de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas”⁴, el que se planteó respondiendo a la necesidad de reflexionar y trabajar sobre las prácticas de lectura y escritura orientadas a la comprensión de los contenidos particulares de cada asignatura, fundamentalmente de materias que se encuentran en primer y segundo año del ciclo básico de las tres carreras de la Facultad de Ciencias Económicas.

Más allá de las particularidades de estas asignaturas (contenido, carácter herramental o formativo, tipos de textos analizados y las habilidades y estrategias cognitivas a desplegar para abordarlos), observamos que a lo largo de la práctica de enseñanza y de aprendizaje existen problemas de comprensión lectora por parte de los estudiantes -que han sido tratados por los docentes de diferentes maneras-, así como dificultades en la organización del material obligatorio y estructuración de su estudio.

Cada una de las acciones y objetivos que nos planteamos en el proyecto se enmarcaron en la necesidad de propiciar espacios que permitan llevar adelante procesos de alfabetización académica desde una *perspectiva crítica*. Estas constituyen “*las habilitaciones intersubjetivas que permiten leer, comprender y objetivar la realidad (inmediata, mediata y distante), desde múltiples dimensiones: políticas, sociales, culturales e ideológicas, para aportar a cambios superadores. Uno de los fundamentos de la formación universitaria*” (Secretaría Académica, UNRC, 2017, p. 3).

⁴ “Un abordaje interdisciplinar e intradisciplinar para profundizar la alfabetización académica en asignaturas del Ciclo Básico de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas”, Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primer Año (PELPA IV) convocatoria 2019-2020. UNRC. Director María Eugenia Kehoe; Co-director Gabriela Trucco. Res Rectoral N°544/2019.

En este trabajo nos proponemos dar a conocer algunas de las propuestas que se llevaron adelante en cada una de las asignaturas que forman parte del proyecto antes citado, adaptadas a la virtualización de la educación en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y seguidamente Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) establecidos por el gobierno nacional a partir de marzo de 2020, así como algunas consideraciones y reflexiones que nos permitirán seguir trabajando en pos de mejorar la propuesta de enseñanza y aprendizaje.

De modo particular el objetivo general del proyecto consistió en trabajar sobre los procesos de lectura comprensiva y escritura académica disciplinar para favorecer aprendizajes significativos de los estudiantes, a través del uso sistemático y correcto de estrategias de aprendizaje, potenciando su inclusión en la cultura académica universitaria.

El camino recorrido

En este apartado presentamos brevemente los resultados de la experiencia transitada durante 2020, situación muy particular, atravesada por el ASPO y DISPO subsiguiente, y que nos obligó a reconfigurar y replantear los modos y los medios a partir de los cuales llevamos adelante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En relación a los estudiantes si bien se desarrollaron actividades tendientes a aplicar estrategias de aprendizaje para el abordaje de los textos con el fin de mejorar la comprensión lectora, el foco se puso en tratar de lograr, en primer lugar, la adaptación al nuevo contexto de aprendizaje y el uso de las Tics disponibles para el acceso a materiales, encuentros, actividades, etc.

En este proceso, llevar adelante articulaciones o profundizar herramientas de análisis para la comprensión y resolución de situaciones prácticas fue bastante difícil de realizar, al igual que propiciar instancias de reflexión sobre los procesos cognitivos implicados en la apropiación de los contenidos disciplinares.

Se generaron espacios tanto para actividades sincrónicas como asincrónicas, en las que se pusieron en juego diferentes estrategias para lograr la apropiación de los contenidos de cada una de las materias, así como la integración social de los alumnos para permitirles adaptarse y reconfigurar su rol de alumno universitarios en un contexto de aprendizaje virtual en situación de aislamiento y sujeto a condiciones tecnológicas muy dispares.

El dictado virtual implicó, para cada una de las asignaturas, importantes cambios en la forma de concebir el espacio curricular (desde el programa, la elección de la bibliografía, el dictado de clases teóricas optativas y prácticas obligatorias, el trabajo con las guías de práctico en el aula y con pizarrón, y las modalidades y dispositivos de evaluación), pues involucró para las cátedras no sólo mudar el aula a la virtualidad sino rediscutir aspectos, si se quiere, fundacionales.

Particularmente en el caso de *Metodología de las Ciencias* (primer cuatrimestre), las comisiones en la plataforma EVELIA se confeccionaron a partir de las que fueron configuradas para la presencialidad. En esos espacios se desarrollaron las clases “prácticas”. Y para realizar una mediación en los “teóricos”, se realizaron videos de cada una de las unidades de la materia.

El material de estudio no se modificó, ya que el mismo se encuentra pensado y diseñado para ser utilizado en la modalidad a distancia, por lo que eso fue un aspecto positivo. Lo que sí se modificó, fue el modo de entrega de actividades y los espacios de participación para consultas, así como para generar actividades de reflexión a partir de disparadores sobre algunos temas centrales de las unidades de la asignatura.

En cada una de las comisiones, se implementó el dictado de clases sincrónicas, a través de videoconferencia, la dinámica de estas clases fue variando, desde resolver algunos ejercicios prácticos a modo de ejemplo, revisar actividades que debían resolver previamente y trabajo grupales en la sala de videoconferencia. También se pedían algunas actividades de carácter obligatorio, que tuvieron que subir en el espacio “actividades” de la plataforma EVELIA.

Se reforzó la propuesta con el uso de material adicional con explicaciones de algunos temas en particular, videos subidos a EVELIA (Materiales- Enlace), Videos cortos desde la Web con aclaraban algunos temas que los estudiantes expresaron no comprenderlos fácilmente; videos de docentes de la cátedra con el mismo sentido y con ejemplos de aplicación; otros con resoluciones de ejercicios prácticos, mostrando el paso a paso y Powerpoints subidos a EVELIA (Materiales).

En particular se rescata el uso de los Powerpoints, a modo de organizador de contenidos dada la alta valoración como orientación para la comprensión de los temas que le han dado los alumnos. Las evaluaciones parciales se llevaron adelante a través del uso de formularios de Google.

Al finalizar el cuatrimestre, se realizó una breve encuesta a los estudiantes. En la misma, manifestaron que en general todos los recursos propuestos fueron de utilidad para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos, pero en particular rescataron de las estrategias aplicadas para el desarrollo de las clases, como de mayor utilidad el dictado de clases a través de videoconferencias en las que se llevaba adelante una introducción con presentaciones de Powerpoints en los que se presentaban los temas y luego el desarrollo de actividades prácticas. Pero además valoraron de manera positiva las clases sincrónicas puesto que manifestaron que esto los hizo sentir acompañados.

Lo que menor valoración tuvo fue el uso de “foros para consultas”. En relación a los foros la mayoría manifestó que su participación se limitó a leer lo que allí otros ponían.

En cuanto a las actividades que se propusieron, fueron relevantes para el proceso de aprendizaje, según la percepción de los alumnos, *la realización de actividades autoevaluables*, así como la realización de trabajos prácticos. Ellos expresaron, por ejemplo: “La Autoevaluación, me permitió

saber si había comprendido del todo un tema”, “Las actividades que considero más beneficiosa para mi aprendizaje son los trabajos prácticos, porque considero que ayudan a hacer más llevaderos los temas y comprenderlos con mayor facilidad”, “las auto evaluaciones con 2 intentos, porque ahí supe que temas me faltaba reforzar”.

También se pudo indagar que, la sensación de desmotivación y falta de acompañamiento surge ante la falta de respuestas o demoras en las mismas, y ante las dificultades de comprensión y no tener la posibilidad inmediata de compartir con docentes o compañeros.

En el caso de *Principios de Economía I*, la incorporación de actividades de lectura y escritura en la asignatura en el marco del proyecto PELPA se había estructurado en torno a dos ejes que funcionaban como objetivos; sobre las actividades, apuntando fuertemente al estudiante, y sobre la práctica docente.

En torno al primer objetivo, en el marco del proyecto y con el objeto de atender a la relación entre teoría y práctica propiciando una apropiación de los sistemas externos de representación de las teorías económicas para abordar análisis de situaciones reales, se implementaron una serie de modificaciones sobre las actividades propuestas a los estudiantes. Las mismas consistieron en la reformulación de la Guía de Trabajos Prácticos y también el propio diseño de las clases de prácticos, respecto al modo en que se trabajaba en años anteriores, para incorporar propuestas tendientes a la lectura y escritura propias del campo disciplinar.

Durante el dictado de 2020, el equipo de cátedra decidió privilegiar la accesibilidad y por ello se reforzaron los dispositivos asincrónicos, otorgándole un rol más activo al estudiante en la regulación del aprendizaje. Para conocer la situación de conectividad de los estudiantes que cursarían la materia, se realizó previamente una encuesta.

De este modo, se organizó el trabajo en la asignatura por bloques semanales, acorde al tradicional dictado de una unidad por semana. Se utilizó la plataforma EVELIA y se crearon comisiones al interior, con la idea de reforzar el rol de docente tutor de los docentes de práctico y permitir un acompañamiento más focalizado. Todos los lunes, el estudiante tenía a su disposición una pizarra interactiva de la unidad, el material teórico y práctico, y dos videos cortos (uno correspondiente a la clase teórica y otra al práctico), de manera de que pudiera organizar el abordaje de la unidad de acuerdo a sus tiempos.

Para mantener el contacto y el vínculo con los estudiantes, también se implementaron clases de consulta sincrónicas dos veces por semana. Este espacio funcionó de manera similar a las clases de prácticos que se desarrollaban en la presencialidad, y se incentivó la participación de los estudiantes

en la resolución de ejercicios, la realización de gráficos en la pizarra virtual y la lectura y explicación de sus propias respuestas.

Las clases que habían sido pensadas para trabajar estrategias de lectura, en este contexto y debido a que se tuvo que cambiar el material de lectura de la asignatura pues el del año 2019 no se encontraba disponible en forma de e-book, lo que implicó la selección de material para reemplazar la bibliografía, tuvieron que reconfigurarse y adaptarse a nuevas propuestas, distintas a las que se habían planteado desde el año 2019. Todas las actividades debían realizarse de manera domiciliaria para luego poder discutir las resoluciones en la clase de consulta de los viernes. La participación en estos espacios no fue elevada en proporción al número de inscriptos en las comisiones, pero sí constante y activa. Esto permitió ir acompañando a los estudiantes participantes en sus procesos de aprendizaje del marco analítico de la asignatura, incentivando la utilización de herramientas gráficas, la discusión y la puesta en común de las actividades.

En el caso de *Historia Económica y Social*, se conformaron comisiones en EVELIA las que representaban las comisiones de prácticos de la presencialidad; en las mismas se desarrollaron mediaciones y se llevaron adelante orientaciones con el fin de guiar a los estudiantes en los procesos de lectura y comprensión de cada unidad de la asignatura. Se realizaron de manera semanal clases sincrónicas en las que se realizaba la discusión de las actividades propuestas. Se reemplazaron las tradicionales clases de teórico-prácticas de la presencialidad, por videos grabados por los docentes de la cátedra para cada unidad. Los mismos fueron videos cortos, en donde se desarrollaba cada aspecto de cada una de las seis unidades del programa de contenidos de la materia. Estos fueron valorados de manera favorable por los estudiantes.

Un aspecto interesante que se organizó en la asignatura, fue el trabajo en grupos, al interior de cada comisión; se llevaron a cabo las actividades, trabajando en documentos compartidos en DRIVE, en donde el docente intervenía, en caso de ser necesario, para generar la reflexión en algunos temas planteados a través de las actividades, con el objetivo de que los estudiantes logren apropiarse de los contenidos abordados y relacionarlos con otros contenidos anteriores y con la realidad actual.

En los primeros encuentros el foco estuvo puesto en la lectura comprensiva, la comprensión de consignas y la escritura y lectura de las actividades realizadas. Cada docente buscó la manera de que participaran todos los estudiantes, al menos todos los que podían conectarse en el horario establecido. Se realizaron, además, trabajos grupales que debían poner en común al momento de la clase.

Desde el comienzo se les sugirió la manera de ir abordando los textos, se realizaron lecturas dentro del espacio áulico a modo de ejemplo del hacer y, de la misma manera, la forma de responder a las consignas. También con la intención de mostrar alguna manera de favorecer el proceso de

aprendizaje, se les acercó el resumen de uno de los capítulos de la bibliografía obligatoria y se completó, por parte del grupo docente, una de las guías de lectura de otro de los capítulos.

Desde el punto de vista de la evaluación de proceso, se consideró como actividades obligatorias seis Actividades Autoevaluables, una para cada unidad temática de la materia, las cuales debían estar aprobadas para poder acceder al único examen parcial al finalizar la cursada. Las mismas se realizaron a través de la plataforma EVELIA, en Evaluaciones, Autoevaluaciones y tenían la finalidad de que los estudiantes sostuvieran la lectura de cada unidad a medida que se iba desarrollando el contenido de la materia, fueran realizando las estrategias de aprendizaje que les permitieran apropiarse de esos contenidos y seguir la materia de la manera en que está estructurada, con el análisis crítico de los procesos mundiales en relación al contexto nacional y regional.

Estas actividades autoevaluables tienen una valoración positiva por parte de los alumnos, esto se puede deber a que con las mismas "... el alumno valoriza su propia actuación. Le permite reconocer sus limitaciones y posibilidades y actuar generando los cambios necesarios para mejorar su aprendizaje. Permite al alumno asumir conciencia sobre su nivel de aprendizaje, en función de los criterios e indicadores de evaluación previamente establecidos, optimizar su proceso de aprendizaje y participar de manera crítica en la construcción de su aprendizaje" (Acosta Peralta, 2012, p. 157).

Reflexiones finales

A partir del abordaje y análisis de las actividades desarrolladas en el marco del proyecto pudimos observar algunas fortalezas, y también debilidades u obstáculos que nos han permitido reflexionar y repensar nuestras propias prácticas docentes.

Uno de los aspectos que consideramos como fortalezas del proyecto fue la conformación del equipo interdisciplinario que se formó para la elaboración del mismo. Fue interesante coincidir en problemáticas y necesidades comunes, así como la predisposición a encontrar diferentes maneras de resolverlas. Si bien no todos los integrantes de las cátedras estuvieron comprometidos de la misma manera, aquellos que se involucraron pudieron compartir saberes y experiencias de trabajo, que resultaron posteriormente en grupos que integran en la actualidad un PIIMEG, sobre Orientaciones para el aprendizaje.

Al comenzar la pandemia, se contaba con una ventaja, la cual era el conocimiento del manejo de la plataforma que se utilizaría -EVELIA-, pues está incorporada en nuestras prácticas de la modalidad a distancia desde el año 2003, para las tres carreras. Sin embargo, las cátedras se diferenciaron en la elección y uso de otras plataformas para la realización de videoconferencias.

Como rasgo común en las tres asignaturas, se considera que la mayor debilidad se encuentra en la dificultad para coordinar acciones al interior de los equipos de cátedra, para tener y aplicar

estrategias y lineamientos comunes para el logro de los objetivos de mejorar la comprensión de los contenidos de nuestros estudiantes, así como propiciar la motivación y la reflexión acerca de sus procesos cognitivos.

Una limitación por parte de los estudiantes es sus escasos hábitos de reflexión y de lectura, por lo que realizar procesos metacognitivos de orden superior se vuelve dificultoso, y el tiempo limitado con el que se dispone desde las cátedras, muchas veces juega en contra de la incorporación de estos espacios por todo el equipo. Muchos consideran que el contenido disciplinar debe ser desarrollado en forma completa y ven en estos espacios “como pérdida de tiempo”.

En términos generales consideramos que, a pesar de las dificultades de llevar adelante procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto de pandemia mundial, el año 2020 permitió el fortalecimiento de nuestras prácticas docentes. Hemos podido incorporar y aprender nuevos recursos tecnológicos, favorables para acompañar el proceso de enseñanza, que quizás no hubiéramos utilizado, o al menos no con la rapidez que lo tuvimos que hacer. Pudimos proponer actividades y estrategias utilizando todos los recursos disponibles, aunque en muchos casos sostener la motivación y lograr la participación activa de los alumnos ha sido una tarea que ha quedado a mitad de camino.

A partir de la voz de los propios estudiantes pudimos conocer aquellos aspectos de nuestras prácticas que son considerados de manera favorable para el proceso de aprendizaje tal como es el caso de los encuentros sincrónicos, la necesidad de encontrarse (más allá de los medios) con otro y conformar vínculos pedagógicos como socio afectivos; y también espacios de trabajo individual como lo son las autoevaluaciones.

Algunos docentes llevaron a cabo capacitaciones a lo largo de los cuatrimestres, ya sea en lo referido específicamente a la utilización de recursos tecnológicos, como también las capacitaciones ofrecidas desde la Universidad para fortalecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la virtualidad.

Queda mucho por trabajar, por reflexionar y seguir pensando. Este es solo el comienzo de un camino hacia la mejora en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para lograr incorporar en las culturas disciplinares a los jóvenes que se inician en la vida universitaria.

Referencias Bibliográficas

Acosta Peralta, Mirian (2012). Fundamentos de la Educación a Distancia. Santiago, República Dominicana: Ediciones UAPA.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina.

Carlino, P. (2009). Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Facultad de Ciencias Sociales, Profesorado en Relaciones del Trabajo. Recuperado de <http://www.relacionesdeltrabajo.fsoc.uba.ar/prod/alfabetizacion%20academica.pdf>

Secretaría Académica (2019). Bases V Convocatoria a la presentación de Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas de los Primeros Años (PELPA) de las carreras. (2019-2020). Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/pelpa/20-21/BASES%20%20V%20%20Convocatoria%20PELPA-%20%202020-2021-.pdf>, UNRC, 2017

Implementación de Controles de Lectura en MATEMÁTICA I Modalidad EaD-FCE-UNRC

Sonia Curti - Juan Manuel Gallardo - Lorena Videla - Jimena García

scurti@fce.unrc.edu.ar, jgallardo@fce.unrc.edu.ar, mvidela@fce.unrc.edu.ar,
jgarcia@fce.unrc.edu.ar

Experiencia docente

Link **Indice:** <https://drive.google.com/file/d/1pwoKWkjnstt0BSbJK1gX-zgEqx39OAcQ/view?usp=sharing>

Resumen

La modalidad de Educación a Distancia (EaD) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) manifiesta una elevada tasa de deserción, principalmente en los estudiantes que cursan el primer cuatrimestre del primer año de las carreras de grado. Situación que se ha agudizado en los ciclos lectivos 2020 y 2021, debido a la pandemia de COVID-19. En este escenario, el equipo docente de Matemática I, implementa los Controles de Lectura, con el propósito de que el estudiante se apropie del contenido disciplinar, como instancias previas a las evaluaciones parciales. Esta investigación se enmarca en el Proyecto “Determinantes del rendimiento académico estudiantil universitario: asignaturas de Matemática y Estadística del ciclo básico de la Facultad de Ciencias Económicas”, aprobado y subsidiado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la UNRC. El trabajo tiene por objetivo describir y analizar las diferentes experiencias que se suscitaron en el proceso de devolución e intercambio entre los docentes tutores de Matemática I y los estudiantes en modalidad EaD durante los Controles de Lectura. Si bien, los resultados estadísticos arrojan que el mayor porcentaje de estudiantes ha aprobado los controles correspondientes al primer parcial y un alto porcentaje de estudiantes no ha resuelto los últimos dos controles de lectura; en todas las clases concretadas como devoluciones de los Controles de Lectura, los estudiantes reconocieron meritoria la forma de comunicación sincrónica y mediada que facilitó su participación activa, y les brindó la posibilidad de abordar sus dificultades conceptuales, esclarecer errores procedimentales, profundizar en el lenguaje matemático, entre otras. Destacan, los estudiantes, la profesionalidad y acompañamiento respecto a la calidad humana brindada por los tutores docentes. Y desde nuestra parte, un desafío pedagógico que nos insta a continuar profundizando la comunicación como eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras claves: Controles de lectura – Plataforma Microsoft Teams – Comunicación Sincrónica – Modalidad a Distancia – Matemática I.

Introducción

El año 2020 por la situación de aislamiento y distanciamiento físico debido a la pandemia de COVID-19, los docentes debimos enfrentar nuevos desafíos vinculados a la necesidad de pensar formas diferentes de enseñar y de aprender. En este contexto epidemiológico, los sistemas educativos de todo el mundo, y la educación superior, en particular, han avanzado notablemente en el uso de plataformas educativas online las cuales, se han convertido en uno de los recursos educativos apropiados para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma virtual.

En la FCE, la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la modalidad EaD, se realizaba a través del Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación (SIAT)⁵ y posteriormente mediante EVELIA. En el marco de la declaración de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), la facultad adiciona la suscripción e instalación del servicio Microsoft Teams con el propósito de optimizar la labor docente y capitalizar las experiencias para el futuro desarrollo del proceso educativo.

Ante este contexto de aislamiento, la propuesta didáctica de Matemática I, para el año 2021, estuvo orientada al dictado de clases virtuales a través de 2 Comisiones o Equipos⁶. La evaluación de la asignatura consistió en la implementación de dos exámenes parciales escritos desarrollados de manera virtual. Para acceder a las instancias parciales, los estudiantes debieron acreditar el 50% de los contenidos que se evaluaron en los 6(seis) Controles de Lectura realizados. Estos fueron instancias evaluativas, tanto para los estudiantes en modalidad de cursado presencial (en este primer cuatrimestre, de manera virtual) como para los estudiantes en modalidad EaD.

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto “Determinantes del rendimiento académico estudiantil universitario: asignaturas de Matemática y Estadística del ciclo básico de la Facultad de Ciencias Económicas”, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

⁵ Desarrollado por la UNRC en el año 2000 con la siguiente dirección electrónica: <https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia>

⁶ Denominación que la plataforma Microsoft Teams realiza a cada grupo de trabajo.

Situación inicial problemática que ha dado lugar a la experiencia educativa

En los últimos años la modalidad de Educación a Distancia presenta una fuerte deserción de estudiantes que cursan el primer cuatrimestre del primer año de las carreras de grado que dicta la FCE, situación que se ha agudizado en los últimos dos ciclos lectivos debido a la pandemia de COVID-19. A todo ello, se le debe adicionar la dificultad disciplinar que presenta la asignatura objeto de estudio.

Es en este escenario que el equipo docente de Matemática I, en acuerdo con la responsable de la asignatura, describe una propuesta didáctica cuyo objetivo es realizar un seguimiento continuo previo a las instancias evaluativas parciales y fomentar las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje para que el estudiante se apropie del contenido disciplinar.

Objetivo del trabajo

El objetivo del presente escrito es describir y analizar las diferentes experiencias que se suscitaron en el proceso de devolución e intercambio entre los docentes tutores y los estudiantes involucrados en los Controles de Lectura.

Perspectivas teóricas o conceptualizaciones en las que se enmarca

El enfoque teórico que orienta a esta experiencia se enmarca en la teoría sociocultural de Vygotsky, donde, el aprendizaje es calificado como proceso social de construcción de conocimientos, de modo que el diálogo con los otros nos permite desarrollar nuestro pensamiento, que se construye con el lenguaje (Kaplún, 2005). Igualmente, la perspectiva social, orientada al aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información, considera que las personas acceden a ellas para compartir con los demás, entre otras cosas, sus intereses, ideas y conocimientos. A través de conversaciones sociales, los estudiantes, pueden crear una experiencia distinta del proceso de aprendizaje, ya que se vinculan entre ellos, utilizando el mismo lenguaje y adquiriendo identidad social mediante la participación dentro de la comunidad en la cual comparten sus ideas.

Descripción de la Experiencia y acciones desarrolladas

Los destinatarios de esta propuesta didáctica fueron los 541 estudiantes que cursaron la asignatura en el año 2021 modalidad Educación a Distancia (EaD) de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Esta materia posee una carga horaria total de 84 horas, se ubica en el primer cuatrimestre del primer año del Plan de

estudios 2020 para las carreras de Contador Público (CP), Licenciatura en Administración (LA) y Licenciatura en Economía (LE).

Ante este contexto de aislamiento, la propuesta didáctica de Matemática I estuvo orientada al dictado de clases virtuales a través de 2 Comisiones o Equipos⁷. La evaluación de la asignatura consistió en la implementación de dos exámenes parciales escritos desarrollados de manera virtual, en los que se utilizó la aplicación Microsoft Forms presente en la plataforma Microsoft Teams. Para acceder a los exámenes parciales, los estudiantes debieron acreditar el 50% de los contenidos que se evaluaron en los 6 Controles de Lectura realizados. Estos fueron instancias evaluativas iguales, tanto para los estudiantes en modalidad de cursado presencial (en este primer cuatrimestre, de manera virtual) como para los estudiantes en modalidad EaD.

El diseño de los Controles de Lectura estaba conformado por actividades prácticas y preguntas teóricas cerradas, de respuestas múltiples o de verdadero-falso, que incluía los contenidos de las distintas unidades didácticas en las que se estructura la asignatura. Las preguntas y actividades tenían como objetivo medir, más que las habilidades memorísticas, las de transferencia y aplicación del saber.

Los Controles de Lectura constituyeron evaluaciones de tipo formativa ya que se realizaron en consonancia con el proceso de enseñanza y aprendizaje y se constituyeron en una parte reguladora y sustancial del mismo. Acordamos con Anijovich (2017) quien se refiere a la evaluación formativa como “una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes”. (Anijovich, 2017: 31-38)

Luego de la puesta en marcha de cada control de lectura y de realizar las correcciones e informar el resultado, los docentes tutores a cargo de la asignatura coordinaron una clase específica con el objetivo de efectuar la devolución de estos. En esta instancia, el propósito de la devolución no consistía en informar respecto a la opción correcta en cada uno de los ítems planteados, sino profundizar sobre aquellos procedimientos y razonamientos que los estudiantes debían poseer para validar una opción de respuesta y excluir aquellas otras que fueran incorrectas. En este sentido, se buscó indagar sobre la interpretación de consignas tanto teóricas como prácticas, profundizar sobre los errores más comunes que ocurren en la resolución de ejercicios matemáticos y situaciones problemáticas, recuperar el procedimiento matemático que cada estudiante había plasmado al momento de resolver las consignas, buscando siempre rescatar

⁷ Denominación que la plataforma Microsoft Teams realiza a cada grupo de trabajo.

aquellas categorías matemáticas inherentes al objetivo propuesto en cada control de lectura.

Esta actividad nos demandó a los docentes tutores constituirnos en los actores encargados de reflexionar, dialogar, ofrecer demostraciones y efectuar observaciones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en contextos de pandemia.

Resultados

Se presentan las principales estadísticas de los controles de lectura correspondientes a la modalidad de educación a distancia. En primer lugar se observa que el mayor porcentaje de estudiantes han aprobado los controles correspondientes al primer parcial (Ver Tabla N°1 - Controles N°1-N°4), mientras que existe un alto porcentaje de estudiantes que no han resuelto (NR) los últimos dos controles de lectura, cuestión que se asocia al alto nivel de deserción que se experimentó durante el cuatrimestre. La proporción de estudiantes que no resuelven los controles aumenta a medida que se aproxima cada instancia parcial.

Tabla N°1: Condición de los Estudiantes en Controles de Lectura para cada Instancia de Examen Parcial

Condición	Primer Examen Parcial				Segundo Examen Parcial	
	Control Lectura N°1	Control Lectura N°2	Control Lectura N°3	Control Lectura N°4	Control Lectura N°5	Control Lectura N°6
APROBADO	43%	43%	55%	35%	40%	20%
DESAPROBADO	22%	21%	6%	16%	12%	24%
NR	35%	36%	39%	50%	48%	56%

Fuente: Elaboración Propia

En la Tabla 2 se presentan la estadística descriptiva del total de estudiantes que han cumplido con la condición mínima para acceder a cada instancia de examen parcial, alcanzando el 58% en el primero y el 44% en el segundo. Se observa que más del 80% ha aprobado la primera instancia evaluativa y que únicamente el 46% han aprobado la segunda instancia. En las columnas que corresponden a las instancias recuperatorias, se destaca un bajo nivel de estudiantes aprobados.

Tabla N°2: Condición de los Estudiantes que Accedieron a cada Instancia de Evaluativa

Condición	Primer Parcial	Segundo Parcial	Recuperatorio Primer Parcial	Recuperatorio Segundo Parcial
APROBADO	81%	46%	10%	17%
DESAPROBADO	12%	38%	6%	18%
NR	7%	16%	84%	64%

Fuente: Elaboración Propia

En la Tabla 3 se presentan la condición final de cursado y el detalle de estudiantes que han cumplido la condición mínima para acceder a cada instancia evaluativa. Se observa que únicamente el 28% de los estudiantes han cumplido con los controles mínimos exigidos y

aprobados las instancias parciales. Solamente el 34% ha regularizado la asignatura y el 25% de los estudiantes no la comenzaron.

Tabla N°2: Condición de Final de Cursado en Relación al Cumplimiento de Controles de Lectura

Cumplimiento Mínimo de Controles En Cada Instancia	Regular	Libre Por Parcial	Libre Por Falta	Libre No Comenzó
SI - SI	28%	8%	5%	0%
SI - NO	5%	5%	8%	0%
NO - SI	1%	1%	1%	0%
NO - NO	0%	2%	13%	25%
TOTAL	34%	15%	26%	25%

Fuente: Elaboración Propia

Reflexiones Finales

En consonancia con Hernández Requena (2008), la experiencia llevada a cabo por los docentes tutores de Matemática I durante el primer cuatrimestre del año 2021 y el contexto epidemiológico en el que se desarrolló, nos permite reflexionar sobre las transformaciones que hemos sufrido los partícipes del proceso de enseñanza, los cambios vertiginosos en su naturaleza, el lugar y la forma en que se realiza, y el papel que deben desempeñar los estudiantes en tal proceso.

En todas las clases concretadas como devoluciones de los Controles de Lectura los estudiantes, reconocieron como ventaja la implementación de esta forma de comunicación sincrónica y mediada ya que facilitó su participación activa, brindándoles la posibilidad de abordar sus dificultades de manera instantánea, aclarar y corregir errores procedimentales e ir aprendiendo a desarrollar el lenguaje matemático para abordar situaciones problemáticas desde el contexto de las Ciencias Económicas, entre otras. Expresaron, un total agradecimiento a la tarea docente, valorando y respetando la profesionalidad que se visualizaba en cada clase y el acompañamiento respecto a la calidad humana brindada por los tutores.

Finalmente, los docentes tutores de la modalidad de EaD nos transformamos en mediadores tecnológicos entre el saber matemático y los estudiantes. Advertimos que, a pesar de valorar positivamente la implementación de las clases de devolución de los controles de Lectura, algunos de los estudiantes todavía presentan dificultades para la comprensión de consignas matemáticas, para responder de manera concreta y argumentar adecuadamente a través de los contenidos de la asignatura. A pesar de ello, remarcamos nuestra satisfacción respecto a esta propuesta didáctica, tanto por el desafío afrontado para llevar adelante los aspectos

organizativos, por la preparación de los materiales didácticos que realizamos, por la metodología implementada para el desarrollo de la clase, como así también, por el desafío pedagógico que se requiere para establecer una comunicación lo suficientemente significativa para transmitir conocimientos matemáticos.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. Voces de la educación, 2(3), 31-31. Disponible en: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32/30>
- Hernández Requena, S. (2008). «El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje». En: «Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico» [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 5, n. ° 2. UOC. [Fecha de consulta: 15/07/2013]. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- Kaplún, G. (2005). Indisciplinar la universidad. Walsh, C.(comp), Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericana, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala. Disponible en: https://eva.interior.udelar.edu.uy/pluginfile.php/71893/mod_resource/content/1/Indisciplinar%20la%20Universidad%20Kaplun%281%29.pdf
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, Profesora de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín-Colombia Con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard. Disponible en: http://www.sagrado.edu.ar/boletines/bole35/siete_saberes_educacion_futuro.pdf
- Oliva Herberth, A. (2020). La Educación en tiempos de pandemias: visión desde la gestión de la educación superior. Disponible en: <https://www.disruptiva.media/la-educacion-en-tiempos-de-pandemias-vision-desde-la-gestion-de-la-educacion-superior/>
- Vélez, G. (2020). Educación Superior En Tiempos De Emergencia Sanitaria: Pensar La Supuesta “Normalidad”. Entrevista disponible en: https://youtu.be/FVPrAVCp_qI

Estrategias desarrolladas en las asignaturas Análisis e Interpretación de Estados Contables y Análisis e Interpretación de Estado Financieros en la modalidad presencial y distancia en entorno de virtualidad

Zanini Rosana, Mentucci Cintia, Matteia Vanesa, Avanzini Hernán

Experiencia Docente

Link **Indice:** <https://drive.google.com/file/d/1pwoKWkjnstt0BSbJK1gX-zgEqx39OAcQ/view?usp=sharing>

Resumen

En este segundo año de pandemia de Covid 19 con motivo del DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio) nos enfrentó al desafío de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje iniciado en el ciclo lectivo 2020 producto del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) Estos cambios generados por la pandemia de Covid 19, en el área de educación, han llegado para quedarse y que a los docentes nos ha generado la oportunidad de redescubrir la humilde contribución que cada uno puede aportar desde su lugar, fundamentalmente en el uso de las tecnologías y reinventando nuestra labor docente. El objetivo de la presente ponencia es presentar la experiencia de la asignatura Análisis e Interpretación de Estados Contables y Análisis e Interpretación de Estados Financieros durante el presente ciclo lectivo 2021, en ambas modalidades, y exponer la propuesta presentada ante la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Económicas. La asignatura de la experiencia es Análisis e Interpretación de Estados Contables correspondiente a quinto año de la carrera de Contador Público Plan de Estudios 2003 y cuarto año de la carrera de Contador Público Plan de Estudios 2020, modalidad presencial y distancia. Los resultados de la metodología presentada fue satisfactorio debido a la estrecho intercambio que se pudo mantener con los estudiantes, con motivo de las estrategias implementadas tanto para la modalidad presencial como para la modalidad a distancia.

Introducción

La nueva concepción de la educación en pandemia implicó la creación de nuevos ambientes educativos, o sea, de ambientes artificiales a través de la virtualidad y propiciadores al mismo tiempo de autoaprendizajes. Al respecto Ávila Muñoz, Patricia⁸, expresa :

“Aprender en un sistema abierto, o ser asesor en él, exige una transformación de las prácticas y de los medios pedagógicos. La finalidad es romper el círculo de encierro y aislamiento del participante, convertir el conocimiento en un saber hacer significativo. Implica un cambio en el rol, funciones y actividades atribuidas a los asesores y la redefinición del hecho pedagógico, por estar concebido en función del autoaprendizaje”.

En el sistema de educación virtual, el uso de la tecnología, inclusive las más modernas, por sí solas no aseguran la calidad de la propuesta, sino que dependen fundamentalmente de los contenidos propuestos y desarrollados y de las actividades presentadas, en cuanto las mismas deben permitir lograr un aprendizaje verdadero. A diferencia de del sistema presencial, la educación virtual se caracteriza por un alto grado de flexibilidad, pero que ello no impide una planificación exhaustiva y sistemática de sus procesos, donde hay un cambio en el rol que desempeña el profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje y la tecnología constituye el “ medio” para aprender y el “ lugar” de encuentro entre docente – estudiante y estudiante – estudiante/s, en “ cualquier” momento de tiempo. El “aula virtual” es uno de los conceptos que resume las posibilidades actuales de la enseñanza en línea por Internet. Un “aula virtual” es un entorno de enseñanza/ aprendizaje basado en un sistema de comunicación mediada por ordenador.(Turoff 1995). En esta propuesta para el ciclo lectivo 2021 se utilizó el modelo pedagógico del aula invertida, en la modalidad presencial para el desarrollo de los prácticos El aula invertida no significa el uso de videos, los mismos constituyen uno de los medios para transmitir información. Haciendo nuestras las palabras de Moreno, Miguel “ El aula invertida es la concepción de que el alumno puede obtener información en un tiempo y lugar que no requiere la presencia física del profesor. Se trata de un nuevo modelo pedagógico que ofrece un enfoque integral para incrementar el compromiso y la implicación del alumno en la enseñanza, haciendo que forme parte de su creación, permitiendo al profesor dar un tratamiento más individualizado”. (Moreno,2014: pg 1).El aula invertida es un enfoque integral que fomenta el aprendizaje autónomo de los estudiantes, contando con acceso a los contenidos a través de entornos virtuales.

Desempeño del docente en la enseñanza virtual

⁸Ávila Muñoz, Patricia: “ Asesoría a distancia con el apoyo de correo del correo electrónico”, Ponencia presentada al Seminario Internacional de perspectivas y utilización de los recursos telemáticos en educación a distancia – PROMESUP- Ministerio de Cultura y Educación . Bs. As. 1994.

En este ámbito universitario educativo virtual, la tarea del docente como tutor es fundamental ya que la misma consiste desde la perspectiva de los aprendizajes de los estudiantes, en orientar y reorientar los procesos de comprensión y transferencia, acompañando al alumno en ese proceso, evitando que se sienta aislado y valorando la participación y solidaridad entre pares, así es que una de las funciones esenciales del formador en la educación virtual es el de actuar de organizador y facilitador de la participación de los estudiantes. Mason 1991, asigna tres roles complementarios en su tarea como dinamizador:

- **Rol organizativo**: Establece la agenda (objetivos, reglas de procedimiento, normas) y debe actuar como líder impulsor de la participación del grupo: solicitando contribuciones, proponiendo actividades en las que se deba dar una respuesta, iniciando la interacción, variando el tipo de participación, sin monopolizarla.
- **Rol social**: Crear un ambiente agradable de aprendizaje, interactuando constantemente con los estudiantes y haciendo un seguimiento positivo de todas las actividades que realicen y pidiendo que expresen sus sentimientos y sensaciones cuando lo necesiten.
- **Rol intelectual**: Como facilitador educativo debe centrar las discusiones en los puntos cruciales, hacer preguntas y responder las cuestiones de los alumnos para animarlos a elaborar y ampliar sus comentarios y aportaciones.

Entre los aspectos positivos de los sistemas de educación a distancia, en donde la comunicación es mediada por un ordenador se pueden mencionar ⁹:

- Otorgan la posibilidad a personas que se encuentren en lugares apartados o con tiempos limitados de acceder a la educación, ya que por medio de los sistemas de educación a distancia se han creado redes de soporte y tutorías a los estudiantes, evitando de esta manera la sensación de aislamiento por la interacción que se genera entre profesores - alumnos y entre alumno-alumno. Holmberg (1998:168) op. cit. Adell Segura Jordi y Sales Siges, Auxiliadora, en Enseñanza online: elementos para la definición del rol del profesor, al definir la educación a distancia, expresan “... se caracteriza por una comunicación no-contigua y puede ser llevada a cabo en cualquier lugar y en cualquier tiempo, lo que la hace atractiva para los adultos.....”. Por lo tanto el papel innovador de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación a distancia, hace que se reduzca la distancia transaccional entre profesores y estudiantes y favorezcan la interacción entre los propios estudiantes, ampliando las posibilidades

⁹ En “*La Educación a Distancia como herramienta de los nuevos ámbitos educativos en el mundo globalizado*”. Zanini, R. y Faiad, S. Serie de Cuadernos Virtuales. Nº 1. “Reflexiones y propuestas sobre la Educación Superior Actual”. U.N.R.C. 2003.

de comunicación social y repercutiendo en la enseñanza abierta ya que se abren nuevos horizontes.

- Otorga un aprendizaje flexible ya que propicia la autonomía del estudiante y su capacidad de colaboración. En los cursos virtuales los alumnos buscan la flexibilidad y la libertad personal. Paulsen (1992) señala “hemos de pensar en cambiar la libertad y la necesidad de compartir en un verdadero programa educativo que sea flexible y al mismo tiempo cooperativo. La flexibilidad del sistema e requiere básicamente en seis dimensiones: tiempo, espacio, ritmo, entorno, acceso y curriculum.
- Permiten ofrecer nuevas estrategias didácticas,, como el aprendizaje colaborativo, basado en la comunicación entre iguales en un entorno rico en información, desarrollándose una comunicación simétrica y multidireccional. En el aprendizaje colaborativo las actividades de aprendizaje se centran en la experimentación, la búsqueda y la evaluación de la información, la discusión y la resolución de problemas en grupos, es decir, en actividades que implican “aprender a aprender”. El aprendizaje colaborativo requiere de destrezas y habilidades de comunicación.
- Favorecen el desarrollo de estrategias y procesos mentales de alto nivel que suponen un reto intelectual afectivo como conductual para los participantes.
- Proporciona tanto a los estudiantes como a los docentes y tutores mantener una información actualizada respecto del Programa en general, en lo que respecta a prácticas a realizar, participación en foros, calificaciones, etc.
- Obligan a los participantes del sistema, tanto a docentes como a estudiantes, a desarrollar una cuidadosa planificación , requiriendo especial atención en la preparación, redacción y comunicación, permitiendo un mayor grado de reflexión.
- Permiten al docente establecer una interacción más personalizada con cada participante, a la vez que posibilita hacer valoraciones y sugerencias individuales y grupales, además de motivar al grupo.
- La comunicación al ser mediada por ordenador permite mantener el anonimato y ser indiferente a aspectos como género, raza, status social, minusvalías físicas, etc.
- Posibilita incrementar el número de áreas de conocimiento susceptibles de ser aprehendidos con modelos que se ajustan a este tipo de educación. Las nuevas tecnologías y plataformas se distinguen porque se basan en la información y en el conocimiento.

Características del aula invertida

Según Moreno “El modelo de aula invertida abarca todas las fases del ciclo de aprendizaje (dimensión cognitiva de la taxonomía de Bloom):

Conocimiento: Ser capaces de recordar información previamente aprendida.

Comprensión: "Hacer nuestro" aquello que hemos aprendido y ser capaces de presentar la información de otra manera.

Aplicación: Aplicar las destrezas adquiridas a nuevas situaciones que se nos presenten.

Análisis: Descomponer el todo en sus partes y poder solucionar problemas a partir del conocimiento adquirido.

Síntesis: Ser capaces de crear, integrar, combinar ideas, planear y proponer nuevas maneras de hacer.

Evaluación: Emitir juicios respecto al valor de un producto según opiniones personales a partir de unos objetivos dados.

Ventajas del enfoque aula invertida

- Permite realizar al docente durante la clase otro tipo de actividades más individualizadas con los alumnos.
- Posibilita una distribución no lineal de las mesas en el aula, lo cual potencia el ambiente de colaboración.
- Fomenta la colaboración del alumno y por tanto refuerza su motivación.
- Los contenidos están accesibles por el alumnado en cualquier momento” (Moreno, (2014) pg 1)

Una forma de graficar la diferencia entre la educación tradicional y el aula invertida puede ser:



Fuente: Moreno, M

Dificultades de la virtualidad

Con respecto a las observaciones de utilizar tecnologías digitales se pueden mencionar las siguientes:

- La comunicación al ser mediada por ordenador puede inhibir la participación de personas que tengan dificultades de expresión o no tengan habilidades y soltura en la comunicación escrita, ya que el entorno virtual implica un estilo reflexivo de expresión y pensamiento.
- La comunicación entre el grupo no es tan espontánea e informal como en un curso presencial. Al respecto Boudourides 1995, expresa “ la comunicación basada en el texto escrito elimina mucho de los componentes de la comunicación no verbal y puede generar insensibilidad social ante los sentimientos y afectividad de los demás.....”.
- Constituyen una limitación e inequidad para aquellos estudiantes que se encuentren ajenos a las tecnologías más avanzadas ya sea por sus condiciones económicas, sociales, de edad, que por determinadas circunstancias no se han adaptado a los cambios tecnológicos, entre otros, impidiéndoles el acceso a estos beneficios e incrementando en algunos casos aún más las brechas.
- Exigen una transformación de los medios pedagógicos y prácticas, por parte de los participantes, tanto docentes como estudiantes, poniendo en juego nuevas estrategias cognitivas y

metacognitivas, desarrollando nuevas competencias y habilidades en muchos casos diferentes a las desarrolladas en ámbitos educativos tradicionales.

- Implican por parte docente del mayor tiempo y dedicación con el propósito de ofrecer una atención más personalizada.

Experiencia en la asignatura Análisis e Interpretación de Estados Contables

Los objetivos que se plantearon como asignatura fueron que:

El estudiante debe alcanzar:

- el equilibrio y la coordinación entre los conceptos teóricos fundamentales y los procedimientos prácticos de revisión y ejercitación.
- la integración de la formación conceptual con la de aplicación, lo que está secuenciado siguiendo el orden lógico de un trabajo real de análisis e interpretación de Estados Contables.
- fomentar en los estudiantes el compromiso y responsabilidad ante las diferentes problemáticas que pueden ser abordadas desde esta disciplina.

Para llevar a cabo los mismos y ante esta situación excepcional de pandemia, con la experiencia del año anterior donde debimos mudar y adecuar la presencialidad a la virtualidad, lo cual no obstó que no se persiguieran los objetivos expresados, para ello la metodología que se desarrolló fue, trabajar con la Plataforma EVELIA, SIAL, ZOOM y Teams:

Metodología de trabajo

Estudiar en entorno de virtualidad

Se propuso favorecer el aprendizaje interactivo proporcionando a los estudiantes un papel dinámico en la propia formación, con el seguimiento y tutoría de los docentes de la asignatura. Para ello se respetó en lo posible el cronograma de clases planteado por la cátedra oportunamente ante Secretaría Académica, a los fines de garantizar el cumplimiento del dictado de la asignatura, durante el ciclo lectivo aprobado por Consejo Directivo de la Facultad. Para ello se instó a la propia autonomía para regular la tarea, se trató de organizar el estudio para concluirlo en un tiempo preestablecido con los aprendizajes propuestos. La metodología aplicada en el desarrollo de las clases prácticas fue el del aula invertida en la modalidad presencial.

Clases Prácticas:

En los prácticos se empleó la guía de trabajos prácticos que consta de un caso integral de análisis e interpretación de estados contables simulando una situación real.

El caso integral presenta los datos necesarios para efectuar el análisis e interpretación de los estados contables de una empresa ideal, con el objetivo de emitir un informe conteniendo las conclusiones sobre la situación del Ente. La finalidad perseguida es que el estudiante tome la visión de conjunto de un trabajo completo de aplicación.

Frente a esta situación particular para el dictado del Práctico se han elaborado videos, con tutoriales y subidos al canal de YouTube, de tal manera que el estudiante compare lo realizado o bosquejado por él con la respectiva resolución del mismo y con la explicación del docente.

Modalidad Distancia: además de los videos subidos al canal de YouTube, se colgó en el aula virtual presentaciones en PowerPoint los que contenían:

- aspectos teóricos necesarios para el desarrollo del practico a través de cuadros o esquemas que hacen el aprendizaje más dinámico,
- desarrollo de tema practico, según cronograma planteado por la catedra y comunicado a los alumnos.

Se desarrollaron clases virtuales quincenales. Para ello los alumnos debían haber visto las clases grabadas o los PowerPoint subidos antes de comenzar con el análisis practico de cada tema. Las clases llevadas a cabo de esta manera eran dinámicas, lográndose así interacción entre alumnos y docentes.

Actividades Evaluables:

Los alumnos debían desarrollar 3 actividades evaluables prácticas. Todas ellas siguieron la misma consideración que el ejercicio práctico integral. Es decir, pertenecían a una misma empresa ficticia en donde para poder desarrollar correctamente la segunda actividad debía haber concluido la primera, y así sucesivamente.

Para cada actividad evaluable se establecían:

- clases de consultas virtuales
- apertura de foros
- resolución de dudas por medio de correos electrónicos con los docentes a cargo. Las dudas respondidas por este medio eran resultas preferentemente a través del envío de archivos con formato

Excel. De esta manera se lograba sistematizar cada actividad practica potenciando las herramientas que nos brinda este tipo de archivo.

Exámenes Parciales y Recuperatorio:

Como equipo docente, somos conscientes que la materia es extensa y con temas no vistos años anteriores. Por ello es que ofrecimos a los estudiantes de esta modalidad dos exámenes parciales; siendo el primero optativo; solo aquellos alumnos que les parecía mejor rendir en dos partes el contenido de la materia accedían a este primer parcial. Si rendían bien, en el segundo parcial solo se les evaluaba los temas restantes. Caso contrario en la segunda instancia se tomaba todos los temas integrantes de la materia.

El examen recuperatorio se llevó a cabo teniendo en cuenta la modalidad de Exámenes ofrecida a los alumnos.

Tanto los parciales como los recuperatorios se desarrollaron de manera virtual y en forma oral. Se separaron los alumnos en dos grandes grupos para el acceso al aula virtual. Las docentes formulaban tres preguntas (según el caso) que podían ser teóricas, prácticas y teóricas-prácticas.

Modalidad Presencial: para la misma se acordó trabajar bajo la modalidad aula invertida.

Materiales:

Se elaboraron videos tutoriales sobre cada tema, con una duración de no más de 20 minutos. Si el tema requería excederse de este límite se lo dividía y se estructuraban tantos videos como fueran necesarios respetando la premisa tiempo. Además, se puso a disposición de los estudiantes la guía de trabajos prácticos, la presentación y el material teórico de la unidad.

Esquema de los encuentros:

Se pauto un encuentro semanal desarrollado de manera sincrónica, cuya dinámica fue el trabajo en equipos, para ello se dividió a los participantes de la videoconferencia, en grupos formados aleatoriamente, de tal modo que cada grupo resolviera (conforme al material) una parte del práctico. En dichos encuentros los docentes ingresaban a la sesión de grupos pequeños, orientando el desarrollo de la consigna. A posteriori, cada grupo efectivizo la socialización de una parte de la solución propuesta para la guía práctica, exponiendo como llegaron a la misma.

En el proceso de socialización y utilizándolo como disparador el docente efectuó las intervenciones sobre temas estratégicos, que estadísticamente presentan complicaciones para los alumnos. Así también se utilizaron los errores cometidos en la resolución como disparador de debates entre los propios alumnos, donde el docente fue haciendo reflexionar a los estudiantes hasta que ellos identificaran el error y estructuraran un nuevo razonamiento que los conduzca a la resolución correcta del práctico.

Metodología de Evaluación:

Para el periodo en cuestión, se optó por una metodología híbrida, en la cual se combinó una evaluación por procesos a través del seguimiento que se hizo en las clases prácticas a los distintos grupos, con una evaluación por resultados. Dada la masividad de los estudiantes participantes en la asignatura, y en relación con el exiguo número de docentes que forman parte del plantel, no fue posible implementar un examen con mayor grado de personalización, que posiblemente habría manifestado resultados más reales en cuanto al verdadero nivel de comprensión de los estudiantes. En su lugar se implementaron dos exámenes parciales a través del módulo de evaluaciones de la plataforma SIAT y sus respectivos recuperatorios, según cronograma previsto.

Para finalizar.....

*La virtualidad surgió como una alternativa para llevar adelante el proceso de enseñanza aprendizaje ante la pandemia de Covid 19.

*Esta nueva concepción de la educación se caracteriza por la creación de nuevos ambientes educativos, la particularidad de éstos es la presencia de tecnologías informáticas a través de los cuales se comunica, informa y enseña posibilitando una interacción, permitiendo un contacto frecuente y un diálogo intenso con el profesor y sus compañeros, donde el estudiante es el sujeto activo o constructor de su propio proceso de aprendizaje

* En este ambiente, las competencias cognitivas del alumno determinan las acciones y actitudes frente y durante el proceso de aprendizaje.

* La situación planteada ha obligado a las universidades a repensar sus metodologías pedagógicas y estrategias de aprendizajes.

BIBLIOGRAFIA

Adell Segura, Jordi y Sales Siges, Auxiliadora (1999). “Enseñanza on line: elementos para la definición del rol de profesor”. Ponencia presentada en EDUTECH 1999. Sevilla.

Ávila Muñoz, Patricia (1994) “ Asesoría a distancia con el apoyo de correo del correo electrónico”, Ponencia presentada al Seminario Internacional de perspectivas y utilización de los recursos telemáticos en educación a distancia – PROMESUP- Ministerio de Cultura y Educación . Bs. As.

Boudourides, M.A. (1995): "Social and Psychological effects in computer-mediated communication". Documento electrónico: URL: <<http://www.duth.gr/~mboudour>>

Mason, R. (1991) "Moderating educational computer conferencing", DEOSNEWS, vol. 1, nº 19, octubre.

Moreno, M L. (2014).” Aula invertida: otra forma de enseñar y aprender”. Ed. Nubemania en <https://www.nubemia.com/aula-invertida-otra-forma-de-aprender/> consultado el 01 de octubre 2021

Paulsen, M.F. (1992) "The hexagon of cooperative freedom: a distance education theory attuned to computer conferencing", PAULSEN, M.F. (Ed.)From bulletin boards to electronic universities: distance education, computer-mediated communication, and online education. University Park, PA: The American Center for the Study of Distance Education

Turoff, M. (1995). “The Design of the Virtual Classroom, Proceedings of the International Conference on Computer Assisted Instruction (ICCAI'95)”, National Chiao Tung University, Hsinchu, Taiwan, March 7-10.

Zanini, Rosana y Faiad, Salma. (2003)“La Educación a Distancia como herramienta de los nuevos ámbitos educativos en el mundo globalizado”. Serie de Cuadernos Virtuales. Nº 1. “Reflexiones y propuestas sobre la Educación Superior Actual”. U.N.R.C

*Iván Capaldi, Daniela Concetti,
Silvina Ison y Cristina Pascual*

Coordinadores

Fernando Laurencó y Belén Celli

Compiladores

VIII JORNADAS 
INSTITUCIONALES SOBRE
**INVESTIGACIONES
y EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS** en
CARRERAS de
CIENCIAS
ECONÓMICAS



Esta obra condensa los aportes de la VIII Jornada Institucional sobre Investigaciones y Experiencias Educativas en Carreras de Ciencias Económicas, realizada en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto desde 2014. En este compendio, se refleja el compromiso constante de la comunidad académica por integrar investigación y docencia, generando mejoras significativas en las prácticas educativas.

Con el firme propósito de fortalecer la vinculación entre la investigación y la docencia, la presente publicación se centra en la socialización de avances en proyectos de investigación educativa y experiencias pedagógicas innovadoras, promoviendo un diálogo institucional sobre los desafíos y propuestas en la enseñanza de las Ciencias Económicas.

Este libro, fruto de la articulación entre teoría y práctica, constituye un recurso para comprender y enriquecer las dinámicas educativas universitarias en el ámbito económico. Ofrece una mirada a los esfuerzos destinados a fortalecer la conexión entre investigación y docencia.

26 y 27 de Octubre de 2021

Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Ciencias Económicas

ISBN 978-987-688-533-1



9 789876 885331